

TARTU ÜLIKOOL

Spordipedagoogika ja treeninguõpetuse instituut

**Madli Keskoja**

**Tajutud õpetaja käitumise seosed õpilaste hoiakutega kehalises  
kasvatuses**

**Magistritöö**

Kehalise kasvatuse ja spordi õppekava

Juhendaja: PhD. A. Koka

Tartu 2014

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
1. Kirjanduse ülevaade.....	5
1.2 Õpilase autonoomsust toetav juhendaja käitumine.....	5
1.3 Juhendaja kontrolliv käitumine.....	7
1.4 Õpetaja käitumine.....	10
1.5 Hoiakud.....	15
1.6 Õpilaste hoiakud kehalises kasvatuses.....	15
1.7 Seosed õpetaja käitumise ja õpilaste hoiakute vahel.....	17
2. Töö eesmärk ja ülesanded.....	19
3. Metoodika.....	20
3.1 Vaatlusalused ja uuringu korraldus.....	20
3.2 Küsimustik.....	20
3.3 Andmete analüüs.....	21
4. Töö tulemused.....	22
4.1 Soolised erinevused hoiakutes kehalise kasvatuses suhtes ning õpetaja käitumise tajumises.....	23
4.2 Organiseeritud treeningutel osalejate ning organiseeritud treeningutes mitte osalejate erinevused õpetaja käitumise tajumises ning hoiakutes kehalise kasvatuses suhtes.....	25
4.3 Vanuselised erinevused hoiakutes kehalise kasvatuses suhtes ning õpetaja käitumise tajumises.....	26
4.4 Korrelatiivsed seosed õpetaja käitumise tajumise ja hoiakute vahel kehalises kasvatuses.....	28
5. Tulemuste arutelu.....	31

6. Järeldused.....	36
7. Kasutatud kirjandus.....	37
8. Summary.....	40
Lisad.....	41

## Sissejuhatus

Hoiakutel on lahutamatu osa meie elus, mõjutades meid erinevatel viisidel. Üks viisidest kuidas hoiakud mõjutavad meie elu on näiteks seotud meie hoiakuga kehalise tegevuse suhtes. Meie kehaliselt aktiivne käitumine, kas see siis on või ei ole valik käia jõusaalis või siis käia jooksmas on seotud meie hoiakutega ning selline käitumine ja hoiak on tugevalt mõjutatud meie saadud kogemustest kehalise kasvatuses. Kehalise kasvatuses tunnil on tähtis koht kooli õppekavas. Kehalise kasvatuses tund annab õpilastele reaalseid praktilisi kogemusi ja teadmisi oma tervise ja füüsilise vormi eest hoolitsemiseks. Neid praktilisi kogemusi peab edasi andma kehalise kasvatuses õpetaja. Igas koolitunnis on õpetaja käitumine mingil moel määravaks osaks, kas tund on õpilastele meeldiv või mitte. Sama on ka kehalise kasvatuses tunnis. Õpilased lahkuvad kehalise kasvatuses tunnist hoiakuga, mis võib mõjutada nende edaspidist füüsilist aktiivsust. Õpilastel on erinevad iseloomud, soovid ja ootused kehalise kasvatuses tunni suhtes. Antud töös võetakse luubi alla õpilaste autonoomsust toetava käitumise ja kontrolliva õpetaja käitumise tajumine õpilaste poolt. Millisel käitumisel on seos õpilaste hoiakutega kehalise kasvatuses suhtes soosivam ja millisel käitumisel negatiivsem? Sellest tulenevalt on oluline, millised on õpilaste üldised hoiakud kehalise kasvatuses suhtes? Selliste küsimuste esitamisega saame selgeks ka antud töö eesmärgid. Uurimustöö eesmärgiks on saada teada, millised on üldised hoiakud kehalise kasvatuses suhtes õpilastel; kuidas õpilased tajuvad oma kehalise kasvatuses õpetaja käitumist tunnis; milline on kehalise kasvatuses õpetaja käitumise seosed õpilaste hoiakutega kehalise kasvatuses suhtes, kas õpilased tajuvad õpetaja poolset kontrollivat ja autonoomsust toetavat käitumist? Küsimustele vastuse saamiseks viidi õpilastega läbi vastav küsimustik. Antud töö on oluline kehalise kasvatuses õpetajatele, aga samas ka treeneritele, et saada aru õpilaste hoiakutest ja kuidas teatud õpetaja käitumine võib mõjutada õpilaste hoiakuid tunni suhtes. Loodetavasti saavad sellest tööst kasu ka teiste ainete õpetajad.

## **1. Kirjanduse ülevaade**

### **1.1 Õpilaste autonoomsust toetav juhendaja käitumine**

Reeve (2009) oma töös andis definitsiooni autonoomsust toetavale käitumisele: inimestevahelised tunded ja käitumine, mida õpetaja arendab tagasiside andmisega, selgitamisega ning sisemise motivatsiooni kasvatamisega. Õpetaja loob selliseid võimalusi, võttes arvesse õpilaste perspektiive, arvestada õpilaste mõtteid, tundeid ja tegevusi ning toetada õpilaste motivatsiooniarengut ja iseseisva tegutsemise suutlikkust. Autonoomsust toetava käitumise juhend: kasvatada sisemise motivatsiooni ressursse, esitada selgitavaid põhjendusi, tugineda mitte kontrollivale ja informatiivsele kõnele, näidata kannatlikkust ja anda aega iseseisvale õppimisele ning tunnista ja aktsepteeri negatiivsete väljendite mõju.

Autonoomsuse toetus on interpersonaalne käitumine, mida üks inimene pakub, et kaasata ja toetada teise inimese sisemist soovi tegutseda, näiteks kui õpetaja toetab õpilase psühholoogilisi vajadusi, huvisid, eelistusi ja väärtusi. Küsides õpilastelt, samal ajal siiski ainetunnile seatud piiranguid ja eesmärgi arvestades, mida nad soovivad ja tahavad, on autonoomsust toetav käitumine, kuna õpetaja arvestab õpilaste psühholoogiliste vajadustega ja integreerib neid tundi. Andes õpilastele aega lahendada probleeme omal viisil, on samuti autonoomsust toetav käitumine, see võimaldab õpilaste huvidel ja eelistustel tunni tegevust juhtida. Üldiselt autonoomsust toetav käitumine keerleb selle ümber, kuidas leida võimalusi hoolitseda, toetada ja suurendada õpilaste sisemist motivatsiooni tunni tegevuste suhtes. Autonoomsust toetava käitumisega õpetajad motiveerivad oma õpilasi palju enam kui õpetajad kontrolliva käitumisega (Reeve ja Jang, 2006).

Deci, Spiegel, Ryan, Koestner ja Kauffman (1980) oma töös kirjeldasid autonoomsust toetavat käitumist kahe komponendiga – valikud ja tähenduslik tagasiside. Tähendusliku all mõeldakse, et tagasiside suurendab kompetentsust või on kasulikuks informatsiooniks saada kompetentseks.

Mih ja Mih (2013) selgitasid autonoomsust toetavat käitumist, kui inimeste vahelist käitumist, kus üks inimene pakub teisele inimesele võimalust olla oma tegevuste algataja, näiteks kui õpetaja toetab tunnis õpilaste psühholoogilisi vajadusi, enesetõhusust, edu ootust ning akadeemilist eneseteadvust. Kui näiteks õpetaja esitab õpilastele ratsionaalseid

selgitusi, miks reeglid kehtivad või miks mõni tegevus koolis, mis ei paku eriti huvi on vajalik. See omakorda võimaldab õpilastel ise mõelda ja arusaada asjade olulisusest. Näiteks küsides õpilastelt, mida nad soovivad teha, on autonoomsust toetav käitumine, kuna õpetaja arvestab õpilaste psühholoogiliste vajadustega ja siinjuures iseäranis autonoomsuse vajadusega.

Assor jt (2005) oma töös kirjeldavad, et paljud teoreetikud on mures õpilaste õppimise ja heaolu edendamise pärast, eeldatakse, et autonoomsuse allasurumine õpetajate poolt on kahjuliku mõjuga õpilaste arengule. Assor'i ja tema kollegide uuring viitab sellele, et õpilased ei erista selgelt autonoomsuse suurenemist ja otsest õpetaja kontrollivat käitumist, nende kahe käitumise erinevused kalduvad olevat liiga väikesed ning samuti erinevus korreleerub õpitulemustega.

Autonoomsus, seostub tegevustega, mis on enese toetuse saanud ja põhinevad kunagi integreeritud väärtustel või huvidel (Chirkov ja Ryan, 2001). Chirkov ja Ryan (2001) tegid uuringu, kus osalesid õpilased Ameerika Ühendriigist ja Venemaalt. Antud uuringu eesmärk oli hinnata autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumise tajumist kahe erineva kultuuriga riigi vahel. Uuringus kasutati küsimustikku, osalejad olid vanuses 14 – 19 aastat. Ameerika õpilased esindasid autonoomset ühiskonda ja Venemaa õpilased kontrollivat ühiskonda. Venemaa valiti sellesse uuringusse, kuna traditsiooniliselt on maad võetud kui autoritaarset ühiskonda. Kui me eeldame, et venelased kultuuriliselt elavad kontrollivas ühiskonnas, siis me võime eeldada, et neil ei ole suurt vajadust autonoomsusele ja kogemus olla kontrollitud võib olla kultuuriliselt ühilduv kogemus, mis ei põhjusta negatiivset mõju heaolule. Uuringu tulemused näitasid, et vene õpilased näevad oma ühiskonda vähem autonoomsust toetavana. Vene õpilased näitasid väiksemat võimalust eneseteostuseks, madalamat enesehinnangut ja eluga rahulolu ameerika õpilastega võrreldes. Välises regulatsioonis suuri erinevusi kahe kultuuri õpilaste vahel ei leitud, siis sisemine motivatsioon oli vene õpilastel suurem kui oli ameerika õpilastel ühiskonna suhtes.

Vasteenkiste jt (2012) oma töös tõid välja kahte liiki autonoomsust toetavat käitumist: tahtelise toimimise soodustamine versus soodustada sõltumatust. Kui õpetaja soodustab sõltumatust ja pakub piirideta vabadust oma õpilastele, siis on tõenäoline, et ta ei paku direktiive, ega sea eesmärgi ning ei räägi ootustest. Seetõttu tagajärgedeks soodustades sõltumatust on see, et õpetaja loob mittesekkuva õhkkonna, kus õpilastel puudub piisavalt

juhiseid. Seevastu, kui defineeritakse tahtelise toimimise soodustamist, siis autonoomse toetusega ei kaasne struktuuri ja juhiste puudumine. Vastupidi, juhised on saadud õpilaste endi poolt, mida õpetaja on kogunud ja analüüsinud. Võttes õpilaste seisukoha, saavad õpetajad pakkuda tugistruktuuri, see tähendab juhiseid, mis vastavad õpilaste soovidele ja probleemidele.

## **1.2 Juhendaja kontrolliv käitumine**

Reeve (2009) defineeris õpetaja kontrollivat käitumist, kui inimestevahelised tunded ja käitumine, mida õpetaja juhendamise jooksul annab, et survestada õpilasi mõtlema, tundma või käituma teatud kindlal viisil. Õpetaja loob selliseid võimalusi, kasutades õpetaja vaatenurki, sekkudes õpilaste mõtetesse, tunnetesse ja tegevustesse ning sundides õpilasi mõtlema, tundma ja käituma teatud kindlal viisil. Kontrolliva käitumise juhend: tugine välise motivatsiooni allikatele, põhjenduste selgitamise puudumine, toetuda survet tekitavale kõnele, näita kannatamatust õpilaste õige vastuse ootamisega, kinnita oma võimu ületada õpilaste kaebused ja negatiivse mõju väljendid. Meyer jt (2013) oma uuringus kirjutasid, et autonoomsust toetav käitumine on vastand kontrollivale käitumisele, kus õpetajad suuresti väldivad õpilaste perspektiive ja sunnivad õpilasi mõtlema, tundma ja käituma vastaval viisil.

Kontrolliva käitumise puhul jääb kõrvale õpilaste sisemine motivatsioon ja hoopis on esile tõstetud õpetaja-keskne käitumine. Õpetaja esitab õpilastele oma programme, avaldab välist motivatsiooni, peab hindamist oluliseks ning üldiselt mõjutab õpilaste mõtteviisi, tundeid ja käitumist vastavalt soovitud programmile. Eesmärgiks on vormida õpilased vastavalt programmile ja õpilastele sisendada, mida nad tohivad teha ja mida mitte (Reeve ja Jang, 2006).

Välise motivatsiooni all mõeldakse seda, et tegevuses osaletakse üldjuhul mingi materiaalse eesmärgi saavutamiseks, mitte tegevuse enese pärast. Õpetajad kasutavad väliste motivaatoritena õpilaste puhul auhindu, preemiaid, häid hindeid jne.

Bartholomew, Ntoumanis ja Thøgersen-Ntoumanis (2009, 2010) kirjaldasid oma artiklites kontrolliva käitumise strateegiad. Kõige silmapaistvam kontrolliva käitumise strateegia on materiaalne auhind. Materiaalseid auhindu kasutatakse õpilaste käitumisega manipuleerimiseks, et soodustada õpetaja poolt soovitud käitumise taasesitamist õpilaste

poolt. Materiaalsete auhindadena kasutatakse hindeid, medaleid, stipendiumeid jne. Materiaalsed auhinnad vähendavad õpilaste sisemist motivatsiooni kuna tegevus, mida sooritatakse ei pruugi õpilasele meeldida ning ta sooritab ülesande ainult materiaalse auhinna saamiseks, tundmata ülesande sooritamist naudingut. Materiaalne auhind jaguneb omakorda kolmeks: 1. ülesandes osalemise eest, kus õpetaja lubab auhinda kui ülesande täitmisel osaletakse; 2. ülesande täitmise eest, milleks õpetaja kasutab auhinda tõukejõuna, et ülesanne täidetakse; 3. esituse ja võistlusega seotud auhind, kus õpetaja seab eesmärgi/ülesande saavutada parim, olla teistest parem, võita. Deci ja Ryan (1987) väitsid oma artiklis, et auhinnad ja preemiad vähendavad sisemist motivatsiooni. Enamjaolt on auhinnad ja tasud seotud kontrolliva käitumisega, kuna õpetajad kasutavad neid selleks, et õpilasi motiveerida tegema tunnis asju, mida õpilased muidu teha ei tahaks.

Kontrolliv tagasiside on järgmine kontrolliva käitumise strateegia, mida õpetajad tunnis kasutavad. Kontrolliva tagasiside puhul kasutavad õpetajad juhendavat tagasisidet, et edastada õpilastele ootused käitumise osas. Tagasisides puudub informatsioon hetke olukorra kohta, pigem räägitakse tulevikust. Kontrolliv tagasiside jaguneb kaheks: 1. kriitika, kus õpetaja kriitiline tagasiside peaks vihastama õpilast, mis siis omakorda peaks õpilast motiveerima paremini käituma ja paremat sooritust tegema – õpetaja ütleb õpilasele ainult negatiivseid asju, positiivseid mitte; 2. kiitus, kus õpetaja kiitus tugevdab soovitud õpilase käitumist, õpetaja kiidab ainult sellist käitumist, mis on talle oluline (Bartholomew jt 2009, 2010).

Ülemäärane isiklik kontroll on järgmine kontrolliva käitumise strateegia. Ülemäärase isikliku kontrolli puhul seavad õpetajad oma väärtused ja arvamused kõrgemale õpilaste väärtustest ja arvamustest. Õpetajad kasutavad kontrollivaid avaldusi õpilaste suunas ning õpilaste poolt kaasneb soovitud käitumine. Õpetaja kasutab selliseid verbaalseid väljendeid ja peale sunnitud kõneviisi, mis tagab omakorda selle, et õpilane järgneb õpetaja poolt soovitud käitumisele ja ootusele. Tunnis toimub õpetaja poolt pidev jälgimine ja järelvalve, kas õpilased täidavad neile etteantud ülesandeid. Õpetaja määrab õpilastele eesmärgid ja ülesanded õpilaste huve ja arvamust arvestamata. Õpetajad on ka tunnis antud strateegia puhul liiga pealetükkiva käitumisega, õpetajad mõjutavad otseselt õpilaste elu ning tunnevad huvi, mida õpilane teeb ja kellega suhtleb koolivälisel ajal (Bartholomew jt 2009, 2010).



Järgmine kontrolliv strateegia on hirmutamine. Hirmutamine sisaldab võimu kehtestavaid tehnikaid, mis sunnivad õpilasi järgima ja käituma vastavalt õpetaja käskudele ning ootustele. Õpetaja kasutab verbaalseid väljendeid, kus ütleb õpilastele kõik otse välja, ilustamata, kui talle midagi ei meeldi või ei sobi õpilase käitumise või soorituse puhul. Õpetaja võib ka karjuda õpilaste peale ning neid hirmutada, et õpilased täidaksid õpetaja poolt antud ülesandeid. Samuti füüsiline karistus, kus õpetaja võib panna õpilasi tegema näiteks kätekõverdusi. Selline karistus järgneda kui ülesanne on halvasti sooritatud või hoopis karistusena mängu või võistluse kaotuse puhul. Viimane hirmutamise viis on personaalsed rünnakud, kus õpetaja alandab konkreetset õpilast ja halvustab terve klassi ees (Bartholomew jt 2009, 2010).

Kontrolliva käitumise strateegiaks võib pidada ka egole orienteerituse soodustamist. Siin kasutatakse strateegiad, mis viivad õpilasi selleni, et nad hakkavad ennast pidevalt teistega võrdlema ning toimub pidev võistlus, kus tahetakse olla pidevalt parim ja teisi võita. Toimub pidev võistlemine, mille eesmärk on teised alistada ning samas puudub tegevuses lõbu ja põnevus. Tund seisneb pidevas õpilaste vahelises võistlemises ning on kolm põhilist strateegiat: 1. võistlus, kus õpetaja paneb õpilased omavahel võistlema; 2. avalik hindamine, kus õpetaja hindab õpilasi teiste klassikaaslaste ees; 3. normatiividega võrdlemine, kus õpetaja kasutab kindlaid normatiive õpilaste võrdlemisel (Bartholomew jt 2009, 2010).

Viimane kontrolliva käitumise strateegia on tingimuslik negatiivne hoolimine. Õpetaja pöörab õpilasele tähelepanu ja näitab hoolivust vaid siis kui õpilane näitab vastavat, soovitud käitumist. Õpilane pälvib õpetaja negatiivse tähelepanu ning õpetaja hoolivus taandub kui õpilane ei näita õpetaja poolt soovitud käitumist. Õpetaja võib panna ka õpilast tundma süüd, kui ta ei käitu nii nagu õpetaja soovib või ootab ning õpetaja näitab välja pettumust. Süütunde tekitamine õpilases peaks muutma õpilase käitumist õpetajale soosivas suunas (Bartholomew jt 2009, 2010).

Flink, Boggiano ja Barrett (1990) oma uurimuses tõid samuti välja kontrolliva käitumise mõju tulemuslikkuse tasemele. Nad ütlesid, et kontrolliv käitumine vähendab võimet vältida funktsionaalseid mõttekrampe, samuti kreatiivsust ning konseptuaalset õppimist.

Den Brok jt (2004) tõid välja oma töös kolm kontrolliva käitumise taset. Esiteks tugev kontroll, kus õpetaja oma käitumisega pakub õpilastele näiteid ja rõhutab põhipunkte, mis on olulised. Igal korral, rõhutab õpetaja seda mida õpilased võivad teha või mida nad

peaksid tegema. Teiseks on jagatud kontroll, siin saab vaadata kahte varianti: jagatud vastutust õpetaja ja õpilase vahel ning jagatud vastutus õpilaste endi vahel. Näiteks jagatud kontrolli puhul on õpetaja käitumine selline, kus ta esitab küsimusi, annab ja määrab ülesandeid ning stimuleerib õpilasi tegema koostööd. Kolmandaks on vaba kontroll, kus õpetaja stimuleerib ja motiveerib õpilasi ise ülesandeid lahendama õpetaja minimaalse osalusega ning õpetaja sekkub tegevusse siis kui õpilastel on ülesanne täidetud ja siis reguleerib õpilaste käitumist tagasisidega.

Deci, Spiegel, Ryan, Koestner ja Kauffman (1982) viisid läbi uuringu, kus osalesid 10 meest ja 10 naist, 10 neist pidi mängima kontrolliva käitumisega õpetajat ja 10 autonoomsust toetavat õpetajat. Igal õpetajal oli oma klass, kellega tundi läbi viia. Uuringu tulemustest tuli välja, et kontrollivad õpetajad tegid 20 minuti jooksul kaks korda rohkem märkusi kui autonoomsust toetavad õpetajad, nad raiskasid kaks korda enam aega rääkimisele ja nad lubasid õpilastel vähem iseseisvalt tegutseda. Kontrollivad õpetajad andsid kolm korda rohkem direktiive, esitasid kolm korda rohkem „peab“ tüüpi käsklusi ning küsisid kaks korda enam kontrollivaid küsimusi. Nad jagasid palju enam kriitikat ega andnud õpilastele valiku võimalusi.

### **1.3 Õpetaja käitumine**

Õpetajad kasutavad õpetamisel interpersonaalset stiili, mis on kas väga kontrolliv või täielikult autonoomsust toetav. Üldiselt kontrollivad õpetajad on võtnud eesmärgiks kava või programmi, kus õpetajad kasutavad direktiive ja väliseid motivaatoreid julgustades õpilasi etteantud kava või programmi jälgima. Selline lähenemine on kontrolliv käitumine kuna õpetaja eesmärk on kontrollida ja suunata õpilaste eesmärgi ja käitumist soovitud suunas. Üldiselt autonoomsust toetavad õpetajad tavaliselt julgustavad õpilasi liikuma enda määratud eesmärkide suunas, toetades õpilaste initsiatiivi ja sisemist motivatsiooni. Selline lähenemine on autonoomsust toetav, kuna õpetaja eesmärk on tugevdada õpilase eneseregulatsiooni. Õpetajad erinevad suuresti, kas nad kasutavad kontrollivat või autonoomset stiili motiveerimaks õpilast ning stiil, mida õpetaja kasutab on suhteliset stabiilne terve akadeemilise aasta jooksul. Õpilased, kelle õpetaja oli autonoomsust toetav, võrreldes õpilastega, kelle õpetaja oli kontrolliv, näitasid suuremat tajutavat akadeemilist kompetentsust, kõrgemat sisemist motivatsiooni, suuremat kreatiivsust, positiivset emotsiooni, paremat konseptuaalset arusaamist, paremaid akadeemilisi tulemusi ning

madalamat väljalangemise protsenti. Õpetaja käitumine sõltub kolmest põhilisest punktist: isikuomadustest, omandatud oskustest, sotsiaalsest kontekstist (Reeve, 1998).

Mosstoni (1992) õpetamisstiilide spekter loob raamistiku võimalikest variantidest suhetest õpetaja ja õpilase vahel ja põhineb kesksel tähtsusel otsuste tegemisel. Spekter sisaldab kümmet õpetamisstiili, mis määral võtab vastutuse kas õpetaja või õpilane, mis toimub tunnis. See kirjeldab järjepidevust, kus ühel pool on otsene, õpetaja poolt juhitud lähenemine (reproduktiivne stiil) ja teine rohkem avatud, õpilase keskne stiil (produktiivne stiil), kus õpetaja tegutseb üksnes vahendajana. Mõned sarnasused saab tõmmata kahe õpetamisstiili ja Mosstoni spektri vahel. Õpilase keskset õpetamisstiili saab vaadata kui autonoomsust toetavat käitumist ja õpetajakeskset õpetamisstiili kui kontrollivat käitumist.

Hein (2012) oma töös tõi välja Mosstoni (1992) õpetamisstiilide spektri:

- 1) Käskimine: sooritada ülesanne täpselt ja võimalikult lühikese ajaga. Lahendus käik etteantud.
- 2) Praktiseerimine: võimaluse õppida individuaalselt ja privaatelt ja võimaldab õpetajal anda õpilasele individuaalset tagasisidet.
- 3) Vastastikune: õpilane harjutab koostöös paarilisega ja paarilised jagavad üksteisele tagasisidet. Tagasiside põhineb õpetaja poolt antud kriteeriumidele.
- 4) Enesekontroll: õppida tegema ülesandeid ja neid hiljem ise kontrollima ning anda tagasisidet endale õpetaja poolt etteantud kriteeriumite alusel.
- 5) Kaasamine: valida ise millise tasemega ülesandeid suudad sooritada ja millal liikuda edasi raskematele ülesannetele
- 6) Juhitud avastamine: õpetaja juhib õpilast õige vastuse poole, esitades järjest suunavaid küsimusi.
- 7) Koonduv avastamine: õpilane leiab probleemile lahenduse, loogiline mõtlemine. Õpetaja esitab küsimuse, millele õpilane peab leidma ühe õige vastuse.
- 8) Lahknemine/hajumine: Õpetaja poolt esitatud ühele küsimusele leida mitu võimalikku õiget vastust.
- 9) Õpilase individuaalne toodetud programm: õpilane loob ja mõtleb välja oma programmi, kooskõlas õpetajaga. Õpilane koostab ülesanded ja kogub materjali.
- 10) Õpilase algatatud: õpilane algatab õppimisprotsessi, loob selle, esitab selle ja hindab protsessi. Õpetajaga kooskõlas. Loob endale sobiliku õppimiskeskkonna.

- 11) Ise õppimine: see viis annab õpilase maksimaalse vabaduse ise otsustada oma õppimise üle, ilma otsese õpetaja sekkumiseta.

Aktop ja Karahan (2012) viisid läbi uuringu, kus osalesid Türgi õpetajad. Eesmärgiks oli uurida õpetajate õpetamisstiilide eelistusi ja arvamusi türgi kehalise kasvatuses õppekava kohta ning millised on soolised erinevused. Uuringus osales 32 meesõpetajat ja 34 naisõpetajat. Uuringus kasutati küsimustikku, mille küsimused olid seotud Mosstoni õpetamisstiilide spektriga ning vaadetega õppekava kohta. Küsimusele „Milline õpetamisstiil annab teie arvates tunnis kõige paremad tulemused?“ oli naiste seas kõige efektiivsem käskimise stiil (29,4%), meeste seas oli kõige efektiivsem praktiseerimise stiil (43,8%). Kõige vähem toetust sai õpetajate puhul juhitud avastamise ning lahknemise stiil. Küsimusele „Millist stiili õpetajad ise tunnis enamus ajast kasutavad?“ vastasid nii mehed (33,3%) kui naised (35,3%) kõige enam, et kasutavad käskimise stiili. Teisel kohal oli naistel praktiseerimise stiil (32,4%) ning meestel kaasamise stiil (28,1%). Tulemused näitasid, et naisõpetajad peavad kõige efektiivsemaks käskimise stiili ning kõige ebaefektiivsemaks juhitud avastamise ja lahknemise stiili. Meesõpetajad pidasid kõige efektiivsemaks praktiseerimise stiili ning kõige ebaefektiivsemaks enesekontrolli ja lahknemise stiili.

Sarrazin ja Tessier (2006) viisid läbi uuringu, kus uuriti õpetajate ootuseid õpilaste motivatsiooni suhtes vastavalt autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumise suhtes. Uuringus osales 9 õpetajat ja 172 õpilast, neid filmiti 6 kehalise kasvatuses tunni jooksul. Analüüsi tulemused näitasid mõnda olulist momenti: 1) õpetajate ootused polnud kooskõlas õpilaste sisemiste motivatsioonidega; 2) üleüldiselt õpetajad suhtlesid vähem nende õpilastega kes olid motiveeritud; 3) õpetajad olid rohkem kontrollivamad kui nad uskusid, et õpilased ei ole motiveeritud. Samas töös toodi välja ka interpersonaalsed tegurid, mis mõjutavad õpetajate käitumist. Nendest teguritest leiti kaks olulist mõjutamis allikat: mõju ülevalt ja mõju altpoolt. Mõju ülevalt seostub pressinguga, mida avaldab õpetajatele kooli juhtkond. Näiteks kooli õppekavad, õpilastele etteantud standardid, millele peavad nad vastama, siis muutuvad õpetajad oma käitumiselt kontrollivamaks, et kõiki ootusi täita, mis on neile kui õpetajatele ette seatud. Mõju altpoolt seostub mõjuga, mis õpilastel õpetaja üle on. Näiteks õpilaste suutlikkus ja nende käitumine võib kaasa tuua rohkem või vähem õpetajate seas kontrollivat käitumist. Täpsemalt õpilased, kes on tuimad või häirivad tundi, tekitavad õpetajatele pingeid, mis võib õpetajaid kergesti lükata kontrollivale käitumisele.

Berghe jt (2013) toovad oma töös välja kolm survet õpetajale, mis mõjutavad tema käitumist kehalise kasvatuses tunnis: surve ülevalt poolt, surve seestpoolt ning surve altpoolt. Surve ülevalt poolt on seotud sotsiaalse keskkonnaga, näiteks kohustused täita õppekava või vanemate ja teiste kolleegide poolt loodud standardite täitmine. Surve altpoolt seostub õpilaste motivatsiooni puudusega, õpilaste negatiivsete hoiakutega kehalise kasvatuses tunnis suhtes või õpilaste häiriv käitumine tunnis. Uuringud kinnitavad, et surve ülevalt ja altpoolt seostuvad madala motivatsiooniga õpetada ning sunnivad käituma kontrollivamalt. Surve seestpoolt tähendab õpetaja enda uskumusi, väärtusi ning isikupära. See surve võib kaasa tuua nii õpetaja autonoomsust toetava käitumise kui ka kontrolliva käitumise. See oleneb kuidas õpetaja suudab oma uskumused ja väärtused õpilastele edasi anda ning kuidas õpilased need omandavad ja omaks võtavad.

Reeve (2009) kirjeldas oma töös 7 põhjust miks õpetaja käitub kontrollivalt: Surve ülevalt poolt – õpetaja omab koolis sotsiaalselt olulist rolli; õpetajal on kooli juhatuse poolt kahekordne koormus kohustusi ja vastutusi; mõned kultuurid hindavad õpetajaid, kes on kontrolliva käitumisega, kontrolliv käitumine tähendab paremaid oskusi ja teadmisi ning näitab õpetaja pädevust; kontrollivat käitumist seostatakse struktureeritud õppimiskeskkonnaga. Surve altpoolt – õpetajad reageerivad õpilaste passiivsusele tunnis. Surve seestpoolt – õpetaja, soovib maksimaalselt tunnis õppekava läbi teha; mõned õpetajad on orienteeritud ja motiveeritud kontrolliva käitumise suunas.

Pelletier, Seguin-Levesque ja Legault (2002) oma töös tõid välja, et erinevad uuringud on näidanud, et õpetaja käitumine avaldab olulist mõju õpilaste sisemisele motivatsioonile ja enesemääratlusele. Arvestades õpetaja käitumise mõju tähtsust õpilase motivatsioonile, on oluline mõista, miks mõned õpetajad käituvad autonoomsust toetavalt ja teised kontrollivalt. Pelletier, Seguin-Levesque ja Legault (2002) tõid välja mõned uuringud, mis on seostanud keskkonna mõju rolli õpetajatele, mis suunab neid kasutama autonoomset või kontrollivat käitumist õpilaste suhtes. Uuringud on näidanud, et kui juhtkonnad kehtestavad ranged piirangud õppekava suhtes, teevad õpetajad vastutavaks oma õpilaste saavutuste osas, avaldavad survet või premeerivad õpetajaid, et õpilased saavutaksid häid tulemusi ja õpetajad usuvad, et nende õpilased on väliselt motiveeritud või puudub motivatsioon kooli suhtes, siis on tõenäoline, et õpetajad muutuvad suure tõenäosusega õpilastega kontrollivamaks. On võimalik, et need tegurid mõjutavad otseselt õpetajate käitumist või siis alandavad õpetajate motivatsiooni nende oma töö vastu, mis omakorda võib neid muuta siis õpilaste suhtes kontrollivamaks. Pelletier, Seguin-Levesque ja

Legault'i (2002) uuringus osales 245 õpetajat, 89 meest ja 165 naist. Õpetajad õpetasid 1.klassist kuni 12.klassini. Uuringus osalejad pidid täitma küsimustiku. Uuringu eesmärgiks oli testida erinevaid mudeleid. Uurida, mil määral on võimalik määrata õpetaja käitumist prognoosides õpetaja soovi kontrollida õpilasi või neid autonoomselt toetada. Töös esitati kolm õpetaja käitumise määrajat. Esiteks, õpetaja taju piirangutest tööl. Teiseks, õpetaja taju õpilaste sisemise või välimise motivatsiooni ja autonoomse regulatsiooni kohta. Kolmandaks, õpetaja enda sisemine või välimine motivatsioon töö suhtes. Analüüsimisel keskenduti kolmele interpersonaalse käitumise määrajale: surve tööl, õpetajate ootused õpilaste sisemisele motivatsioonile ning õpetaja sisemine motivatsioon oma töö suhtes. Mida vähem õpetajad tajusid survet tööl ja mida enam nad tajusid, et õpilased on motiveeritud kooli suhtes, seda rohkem näitasid õpetajad motivatsiooni oma töö suhtes. Siis, mida motiveeritum on õpetaja oma töö suhtes, seda autonoomsust toetavam on õpetaja õpilaste suhtes. Õpetajate arusaamad piirangutest tööl on seotud esmalt survega täita õppekava, teine surve on administratsioonilt ning mingil määral surve ka kolleegidelt.

Flink, Boggiano ja Barrett (1990) leidsid oma töös, et õpetajad, kellele avaldatakse välist survet, et õpilaste sooritus oleks kõrge, olid rohkem kontrollivamad ja vähem efektiivsemad oma õpetamises kui need õpetajad, kellel paluti aidata oma õpilasi.

Reeve (2009) kirjeldas oma töös kolme sammu kuidas muutuda rohkem autonoomsust toetavamaks. Esimene samm on muutuda vähem kontrollivamaks, vältida õpilaste suunas kontrollivaid arvamusi, kontrollivat kõne ning kontrollivat käitumist. Teine samm on soov toetada autonoomsust, teha endale kindlaks autonoomsuse toetuse eelised ja kasu õpetamisel. Kolmas samm on teadvustada endale autonoomsust toetava käitumise põhimõtted – suhtlemisoskused, instruktsioonid, et suudaks kasutada neid reaalses elus.

## **1.4 Hoiakud**

Hoiak on vaimne ja füüsiline valmisolek reageerida erinevatele mõjutajatele. Hoiakud pakuvad mingil määral hindamise ja analüüsimise võimalust, mille alusel inimene teab ja oskab vastavalt reageerida. Hoiakuid saab jagada kolmeks: 1. teadmised objekti kohta, uskumused (kognitiivne); 2. tunded objekti suhtes, meeldib või mitte (emotsionaalne); 3. suundumus tegevuse osas, mida objekt sisaldab (käitumuslik). Hoiakud mõjutavad käitumist, näiteks kuidas õpilane reageerib õpetajale ja materjalile, mida kasutatakse tunnis ning samuti suhtlemist teiste õpilastega. Hoiakud võivad olla positiivsed või negatiivsed. Positiivne keskkond tekitab positiivseid hoiakuid ja vastupidi. Hoiakuid mõjutavad sisemised (iseloom, intelligents, sugu, vanus) ja välimised tegurid (õpetaja ja klassi keskkond, kodu, õppekava) (Al-Abri, 2010).

Hoiakud läbivad kõike mida me teeme. Hoiak on oluline komponent kõikides inimtegevuse aspektides. Hoiak mõjutab kas me alustame või jätkame mingi kindla tegevusega ning kas me saavutame midagi teatud valdkonnas. Hoiakute areng algab varases eas ja meil võib olla mitu erinevat hoiakut erinevate elu aspektide suhtes. Õpetajad, treenerid ja teisedki puutuvad kokku hoiakutega igapäevaselt kui nad hindavad teiste potentsiaali. On leitud, et hoiakuid on raske muuta ent see on siiski paindlik, sest see ei ole fikseeritud omadus. Indiviidi mõjutatavus võimaldab muuta ebasoosivat hoiakut soosivaks hoiakuks. Näiteks, kui situatsioon pakub positiivset ja meeldivat kogemust, siis soosiv hoiak areneb. Negatiivne hoiak areneb kui situatsioonis puudub positiivne kogemus (Silverman ja Subramaniam, 1999).

## **1.5 Õpilaste hoiakud kehalises kasvatuses**

Õpilaste hoiakud kehalises kasvatuses võivad olla väga muutlikud ja hoiakuid mõjutavad paljud aspektid nagu näiteks õpilase sugu, vanus, kooliväline sporditegevus, õpetaja käitumine, klassikaaslased, õppekava (Keskoja, 2012).

Kuna hoiakud on tõepoolest mõjutatavad suuremas osas tegevustes, siis parem arusaamine sellest, kuidas see mõjutab inimese tundeid ja arusaamasid, võib pakkuda väärtuslikku informatsiooni õpetajatele, treeneritele ja vanematele. Oluline on saada teada, kuidas lapsed tunnevad, tajuvad ja järgnevalt hindavad hoiakuid, mis võiks olla võti parandamiseks laste loomupärast kalduvust kehalise kasvatuses suhtes. Parandatud hoiakuga õpilastel on

kalduvus reageerida soodsamalt, kui see on kavandatud läbi positiivse hoiaku. Õpetajad võivad mängida suurt rolli pakkudes õigeid võimalusi ja kogemusi õpilastele, et edendada nende loomupärast kalduvust kehalise kasvatuses, mis võib aidata parandada hoiakuid antud teemasse (Silverman ja Subramaniam 1999).

Hünük ja Demirhan'i (2010) uuringus uuriti Türki põhikooli 6. – 8.klassi õpilasi. Osalejaid oli kokku 1163, 586 tüdrukut ja 577 poissi. Uuring näitas, et 6.klassi õpilastel oli kõige positiivsem suhtumine kehalisse kasvatusse võrreldes 7. ja 8.klassiga. 8.klassil oli kolmest klassist kõige negatiivsem hoiak kehalisse kasvatuses. Uuringud on näidanud, et õpilaste positiivne hoiak kehalisse kasvatuses näib vanusega vähenevat. Samas uuringus toodi välja ka poiste ja tüdrukute erinevused hoiakutes kehalise kasvatuses. Poistel oli positiivsem hoiak kehalise kasvatuses kui oli tüdrukutel. Poistel registreeriti positiivsem hoiak tegevustes, mis olid võistluslikud, esines teatud riski element, kui tüdrukutel pidi tegevus rõhutama esteetikat.

Tomik (2008a) viis läbi uuringu Poola õpilaste seas, kus osales 2704 õpilast vanuses 12.-19.aastat. Uuringus osalejatest oli 53,7% (n=1452) koolispordiklubi liikmed ja 46,3% (n=1252) mitte. Tulemustes selgus, et koolispordiklubi õpilastel oli kehalise kasvatuses suhtes positiivsem hoiak kui õpilastel, kes ei osalenud kooli spordiklubi tegevuses. See tõestab, et kooli või üldse mingisse spordiklubisse kuulumine tugevdab positiivset hoiakut kehalisse kasvatuses. Sellest võib eeldada, et positiivne hoiak kehalisse kasvatuses võib olla stiimuliks liitumisel kooli spordiklubiga või tegelemisel väljaspool kooli kehalise tegevusega.

Tomik (2008b) tegi ka teise uuringu Poola õpilastega ning uuris samuti õpilaste hoiakuid kehalise kasvatuses. Kehtivad samad uuritavate andmed, nagu eelnevas Tomik'i (2008a) uuringus. Õpilaste hoiakute hindamiseks kasutati küsimustikku „Küsimustik testimaks noorte hoiakuid kehalise kasvatuses ja spordi suhtes“. Uuriti kooli spordiklubides osalemise mõju kehalise kasvatuses hoiakutele kolmes erinevas kooli astmes; algkool, põhikool ja keskkool. Uuringus kerkis esile kaks küsimust:

1. Milline on hoiak kooli spordiklubi liikmetel kehalisse kasvatuses võrreldes kooli spordiklubi tegevustes mitte osalejatega?
2. Millised on erinevused hoiakutes kehalisse kasvatuses kooli spordiklubi liikmete ning teiste alg-, põhi- ja keskkooli õpilaste seas?



Tulemused näitasid, et koolispordiklubis osalejate hoiakud on kehalise kasvatus ja üldise kehalise tegevuse suhtes positiivsemad kui koolispordiklubides mitte osalejatel. Kõikide kooliastmete kontekstis oli koolispordiklubides osalejate hoiakud kõrgemad kui mitte osalejate. Kõige positiivsemat hoiakut näitasid algklasside õpilased, siis põhikooli ning viimasena keskkooli õpilased.

## **1.6 Seosed õpetaja käitumise ja õpilaste hoiakute vahel**

Klem ja Connell (2004) uurisid seoseid õpetaja toetuse, kaasamise ja akadeemilise edukuse vahel. Uuriti ka õpilaste saavutusi, kaasatust ja käitumist. Kaasatuse all mõeldakse õpilase vaeva nägemist koolitööga, tunnis tähelepanemist, koduste tööde tegemine ning uskumine, et koolis läheb hästi on personaalselt oluline. Uuriti ka kuidas õpetajad tajuvad õpilaste kaasatust ning kuidas õpilased tajuvad õpetaja toetust. Keskkooli õpilased, kes tundsid õpetaja toetust olid rohkem kaasatud. Tulemused näitasid, et õpetaja toetus on väga oluline õpilase kaasatusele koolis. Õpilased, kes tajusid õpetaja hoolivust, hästi struktureeritud õppekeskkonda, kus ootused on kõrged, selged ja ausad, näitasid suuremat kaasatust koolis. Kõrge kaasatusega õpilased, näitasid omakorda ka kõrgemaid õppetulemusi koolis. Õpetaja toetus ja avatus õpilaste suhtes on oluline õpilaste kaasatusele ja hoiakutele nii kooli kui õppetunni ja õpetaja enda suhtes.

Üksikud teadlased on viinud läbi ka uuringuid, kuidas õpetaja mõjutab õpilaste hoiakut kehalise kasvatus tundi. Luke and Sinclair (1991) väitsid, et õpetaja on pigem negatiivse kui positiivse hoiaku määraja. Nende uuringus määratleti õpetaja käitumine teisele kohale negatiivse põhjusena õpilaste hoiakutele kehalises kasvatuses õppekava järel. Uuringus lausa 32% negatiivsetest väidetest seostus õpetajaga. Suur protsent õpilaste väidetest määravad õpetaja negatiivse hoiaku tegurina. Õpetaja, kui negatiivne tegur on ka põhjuseks, miks umbes 25% tüdrukutest on otsustanud mitte valida endale kehalise kasvatus tundi. Tüdrukute protsent, kes valisid kehalise kasvatus jääb 8,9%. Poiste näitajad olid, et 16,2% poistest ei vali kehalise kasvatus tundi ja 12,6% poistest valisid kehalise kasvatus. Mõlemal juhul, nii poistel kui tüdrukutel, on valikutest populaarsem mitte osaleda kehalise kasvatus tundides. Õpetaja oli määratud neljandale kohale positiivse tegurina kehalises kasvatuses. Mõlemad, nii poisid kui tüdrukud, osutasid, et nad hindavad õpetajat, kes „keskendub millegi õpetamisele“, „pakub peale väljakutse ka huvitavaid mänge“. Õpilased hindavad õpetajas tundlikkust – „õpetaja, kes mind julgustab

hoolimata minu madalatest oskustes“ ja „õpetaja, kes ei sunni mind jooksema kui mul on halb enesetunne“. Ilmselt tuleb sellest uuringust välja, et õpilased eelistavad õpetaja autonoomsust toetavat käitumist tunnis.

Den Brok jt (2004) eeldasid, et õpilaste ootused õpetaja käitumise suhtes on üks olulisi seoseid õpetaja reguleeriva käitumise ja iga õpilase õppimistegevuse vahel. Autorid eeldasid ka seda, et õpilased reageerivad ainult nende õpetajate käitumisele positiivselt, kes vastavad õpilaste isikupärastele ootustele. Autorid väitsid ka oma töös, et õpilaste arusaamad õpetaja käitumisest ei ole midagi muud kui nende isiklik hinnang ning isiklikud seisukohad käitumisest. Õpilaste arusaamad ei anna meile alati aimu õpetaja tõelistest kavatsustest, õpetamis kvaliteedist ja õpetaja käitumisest ning õpilaste hoiakutest kehalise kasvatuses õpetajasse.

Kirjanduse ülevaate kokkuvõtteks võib öelda, et õpetaja autonoomsust toetava käitumisega kaasneb suurem õpilaste motivatsiooni tõus kehalise kasvatuses tunni suhtes. Nende hoiakud paranevad kehalise kasvatuses tunni suhtes ning kindlasti ka õpetaja enda suhtes. Õpetaja on oluline tegur, mis määrab õpilaste motivatsiooni kehalise kasvatuses tunni suhtes. Õpetaja kontrolliv käitumine piirab õpilaste arengut ning õpilaste sisemine motivatsioon langeb kehalise kasvatuses tunnis ning ka kehalise kasvatuses õpetaja suhtes. See millised kogemused saadakse kaasa kehalise kasvatuses tunnist on suuresti määravaks asjaoluks, kas inimene oma edasises elus on füüsiliselt aktiivne ja tervislike eluviisidega. Kindlasti on vähe uuritud miks õpetajad käituvad tunnis just nii nagu nad käituvad. Töös toodi välja põhjused ülevalt poolt, seestpoolt ja altpoolt, mis võivad mõjutada õpetaja käitumist ja võib anda vastuseid, miks mõni õpetaja on kontrolliva käitumisega ning miks mõni suudab pakkuda õpilastele autonoomset toetust. Kirjanduse ülevaatest ei saanud töö autor selget vastust, kuidas õpilaste autonoomsust toetava ja vastupidi erinevat tüüpi kontrolliva õpetaja käitumise tajumine õpilaste poolt on seotud õpilaste hoiakuga kehalise kasvatuses suhtes.

## **2. Töö eesmärk ja ülesanded**

Antud töö eesmärgiks on uurida põhikooli õpilastelt nende hoiakute kohta kehalise kasvatuses suhtes ning kuidas nad tajuvad õpetaja käitumist. Täpsemalt on õpetaja käitumise all mõeldud kahte vastandlikku käitumist, õpilaste autonoomsust toetavat ning kontrollivat käitumist. Uurides, kuidas õpilased tajuvad õpetaja käitumist ning kuidas see on seotud muutustega nende hoiakutes, viidi läbi küsimustik. Lisaks küsisime õpilaste käest kas nad tegelevad ka aktiivselt spordiga.

Töös püstitatud ülesanded:

1. Selgitada soolised, vanuselised ja väljaspool kooli organiseeritud sporditreeningul osalemisest tingitud erinevused õpetaja käitumise tajumises ning õpilaste hoiakutes kehalise kasvatuses suhtes.
2. Selgitada seosed õpetaja käitumise tajumise ja õpilaste hoiakute vahel kehalises kasvatuses.

### **3. Meetodika**

#### **3.1 Vaatlusalused ja uuringu korraldus**

Uuring oli küsimustikupõhine, kus osalesid 7. - 9.klassi õpilased Valga Põhikoolist ja Paikuse Põhikoolist. Uuringu küsimustik oli veebipõhine. Küsimustiku läbiviimiseks küsiti koolide direktorite käest nõusolek. Küsimustiku link edastati arvutiõpetajatele ning klasside klassijuhatajatele. Õpilased täitsid küsimustiku koolis arvutiõpetuse tunnis koos arvutiõpetuse õpetajaga või iseseisvalt kodus (küsimustiku link lisati klassijuhataja poolt e-kooli). Küsimustikule vastamiseks puudus ajaline piirang. Kokku osales 200 õpilast, 86 poissi ja 114 tüdrukut, vanuses 13.-16.eluaastat (keskmise vanusega  $14,61 \pm 0,8$  aastat). 7.klassi õpilasi oli 40, 8.klassi õpilasi 101 ning 9.klassi õpilasi 59. Õpilastest 80 tegelesid koolivälise organiseeritud sporditegevusega, ülejäänud 120 õpilastest koolivälisest organiseeritud sporditegevusest osa ei võtnud. Koolivälisest sporditegevusest osavõtjad olid keskmiselt 3,2 aastat spordiga tegelenud. Küsimustik oli anonüümne, õpilane lisas küsimustikku enda kooli, vanuse, soo ja kas ta tegeleb aktiivselt spordiga ning kui jah, siis ka kui kaua on ta tegelenud.

#### **3.2 Küsimustik**

Küsimustiku esimese osaga, mis koosnes 18 küsimusest, hinnati õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumise (Standage, Duda ja Ntoumanis 2005 ) ning õpetaja kontrolliva käitumise tajumist (Bartholomew jt., 2010 ). Need küsimused on eestindanud ning varasemalt Eesti kooliõpilastega kasutanud Raimets (2013) ja Peet (2013). Õpilaste autonoomsust toetava õpetajapoolse käitumise tajumise hindamiseks kasutati 6 küsimust, näiteks: „Meie kehalise kasvatus õpetaja pakub minule valikuid ja võimalusi“. Vastamiseks kasutati skaalat 1-7-ni (1= ei ole üldse nõus; 7= täiesti nõus). Õpetaja kontrolliva käitumise tajumist õpilaste poolt, hinnati näiteks küsimustega: „Meie kehalise kasvatus õpetaja toetab mind vähem kui ma ebaõnnestun või teen halva soorituse“ (tingimuslik negatiivne hoolimine; kokku 3 küsimust), „Meie kehalise kasvatus õpetaja ähvardab mind karistada, kui ma ei harjuta tunnis“ (hirmutamise; kokku 3 küsimust), „Meie kehalise kasvatus õpetaja kiidab mind vaid hea soorituse korral“ (kontrolliv kiitmine; kokku 3 küsimust), „Meie kehalise kasvatus õpetaja püüab kontrollida ka seda,

mida ma teen peale kooli vabal ajal“ (ülemäärane isiklik kontroll; kokku 3 küsimust). Vastamiseks kasutati skaalat 1-7-ni (1= ei ole üldse nõus; 7= täiesti nõus).

Küsimustiku teise osaga, mis koosnes 20 küsimusest, hinnati õpilaste hoiakuid kehalise kasvatuses suhtes (Subramaniam ja Silvermani 2000). Küsimused tõlgiti töö autori poolt eesti keelde. Küsimustik koosnes kahest alaskaalast: (1) naudingutajumise seotud hoiak (näiteks: „Ma tunnen, et minu kehalise kasvatuses õpetaja teeb kehalise kasvatuses tunni minu jaoks igavaks“) ja (2) tunni kasulikkuse seotud hoiak (näiteks: „Tegevused, mis ma kehalise kasvatuses tunnis õpin on minu jaoks kasulikud“. Vastamiseks kasutati skaalat 1-5 (1=ei ole nõus; 5=täiesti nõus). Kahe-faktorilise küsimustiku struktuurivaliidsuse hindamiseks teostati kinnitav faktoranalüüs, mille tulemused näitasid aktsepteeritavaid tulemusi [ $\chi^2$  2 (161) = 326.68,  $p < .001$ , CFI = .99, IFI = 0.99, RMSEA = .080].

Küsimustike alaskaalade keskväärtuste leidmiseks liideti tunnuseid hindavate küsimuste tulemused kokku ning jagati küsimuste arvuga. Andmete kogumiseks kasutatud küsimustik on lisatud tööle lisana (vt. Lisad).

### **3.3 Andmete analüüs**

Andmete statistiline analüüs teostati statistikaprogrammi SPSS 13.0 abil. Sooliste erinevuste ja organiseeritud treeningul osalemisest tingitud erinevuste olulisuse selgitamiseks kasutati sõltumatute gruppide T-testi. Vanuseliste (7. klass, 8. klass, 9. klass) erinevuste selgitamiseks teostati ühefaktoriline dispersioonanalüüs (One-way ANOVA). Statistiliselt olulise dispersioonanalüüsi tulemuse puhul selgitati gruppide vahelise erinevuse olulisus Tukey HSD post-hoc kasutades. Tunnustevahelise seoste selgitamiseks kasutati korrelatsioonanalüüsi. Statistilise olulisuse nivooks võeti  $p < 0,05$ .

#### 4. Töö tulemused

Tabelis 1. on esitatud töös kasutatud küsimustike kõikide alaskaalade sisemise reliaabluse koefitsendid.

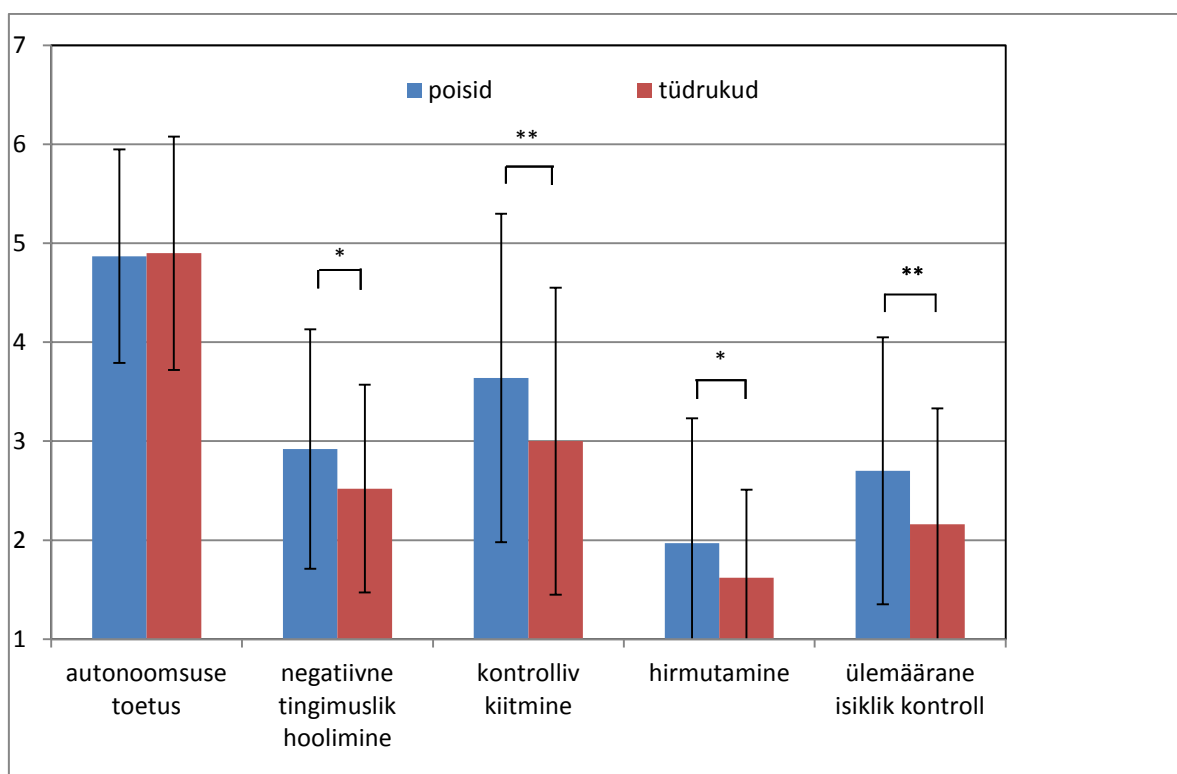
Küsimustikke võib pidada usaldusväärseks, kuna koefitsiendid on selle lähedal, sama suured või suuremad, kui aktsepteeritav tase ehk 0,70 (Nunnally, 1978 ).

Tabel 1. Töös kasutatud küsimustike alaskaalade reliaabluse koefitsiendid (Cronbach  $\alpha$ ).

	Koefitsent ( $\alpha$ )
Autonoomsuse toetus	0,78
Negatiivne tingimuslik hoolimine	0,74
Kontrolliv kiitmine	0,67
Hirmutamine	0,79
Ülemäärane isiklik kontroll	0,70
Tunni naudinguga seotud hoiak	0,93
Tunni kasulikkusega seotud hoiak	0,92

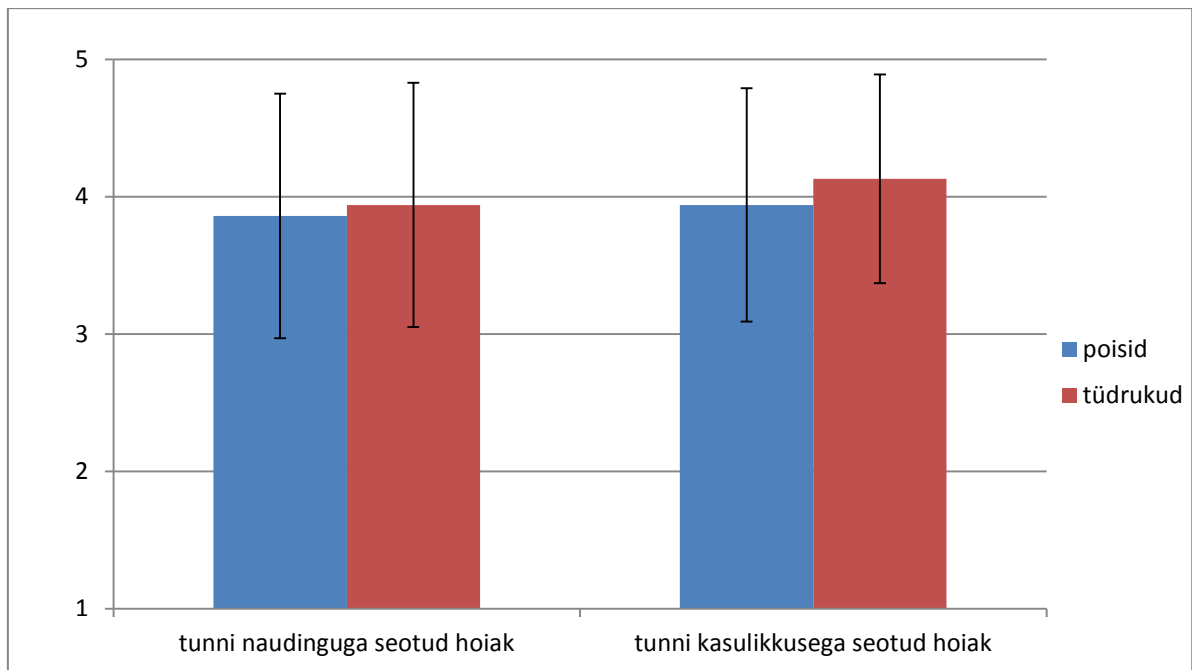
#### 4.1 Soolised erinevused hoiakutes kehalise kasvatuses ning õpetaja käitumise tajumises

Joonisel 1. on esitatud soolised erinevused õpetaja käitumise tajumises. Kehalise kasvatuses tunnis poiste ja tüdrukute vahel õpilaste autonoomsust toetava käitumise tajumises statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud. Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise puhul tajusid poisid kõiki kontrolliva käitumise tunnuseid statistiliselt oluliselt kõrgemalt kui tüdrukud.



\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Joonis 1. Soolised erinevused õpilaste autonoomsust toetava ja kontrolliva õpetaja käitumise tajumises.



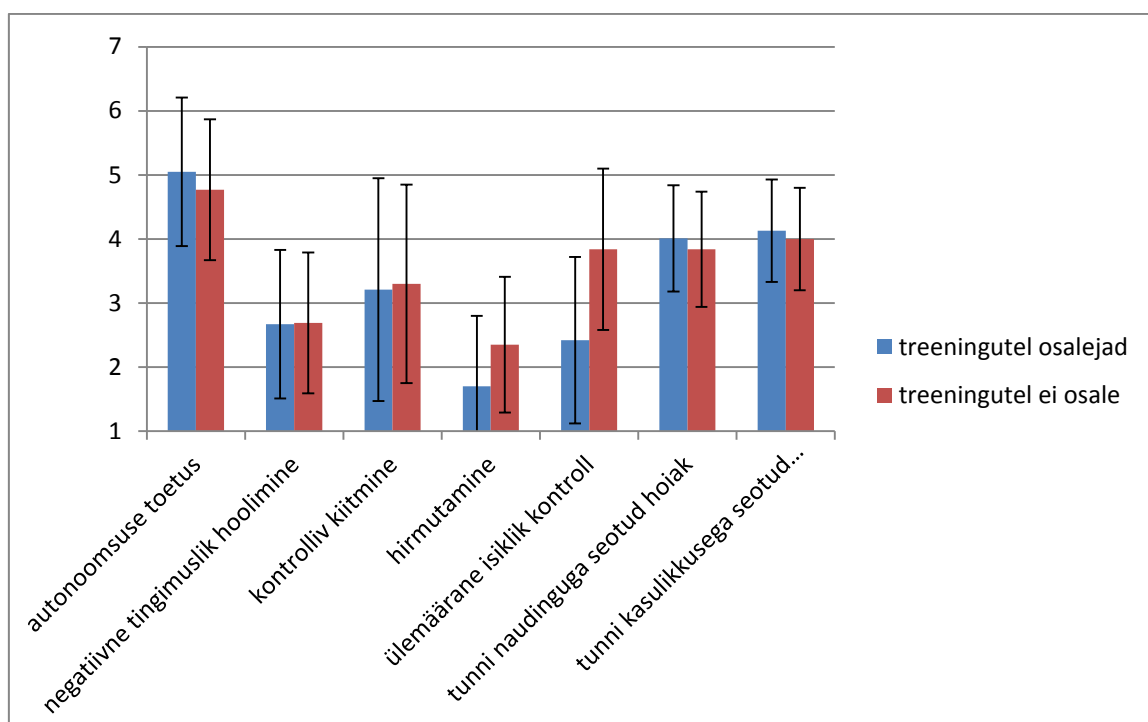
Joonis 2. Soolised erinevused hoiakutes kehalise kasvatuses suhtes.

Joonisel 2. on esitatud soolised erinevused hoiakutes kehalise kasvatuses suhtes. Poiste ja tüdrukute hoiakutes statistilisi erinevusi ei olnud. Nii poiste kui tüdrukute hoiakud kehalise kasvatuses õpetaja suhtes ja kehalise kasvatuses tunni suhtes olid positiivsed, mida näitab keskväärtus, mis on üle skaala keskpunkti (3 punkti).



#### 4.2 Organiseeritud treeningutel osalejate ning organiseeritud treeningutes mitte osalejate erinevused õpetaja käitumise tajumises ning hoiakutes kehalise kasvatuses suhtes.

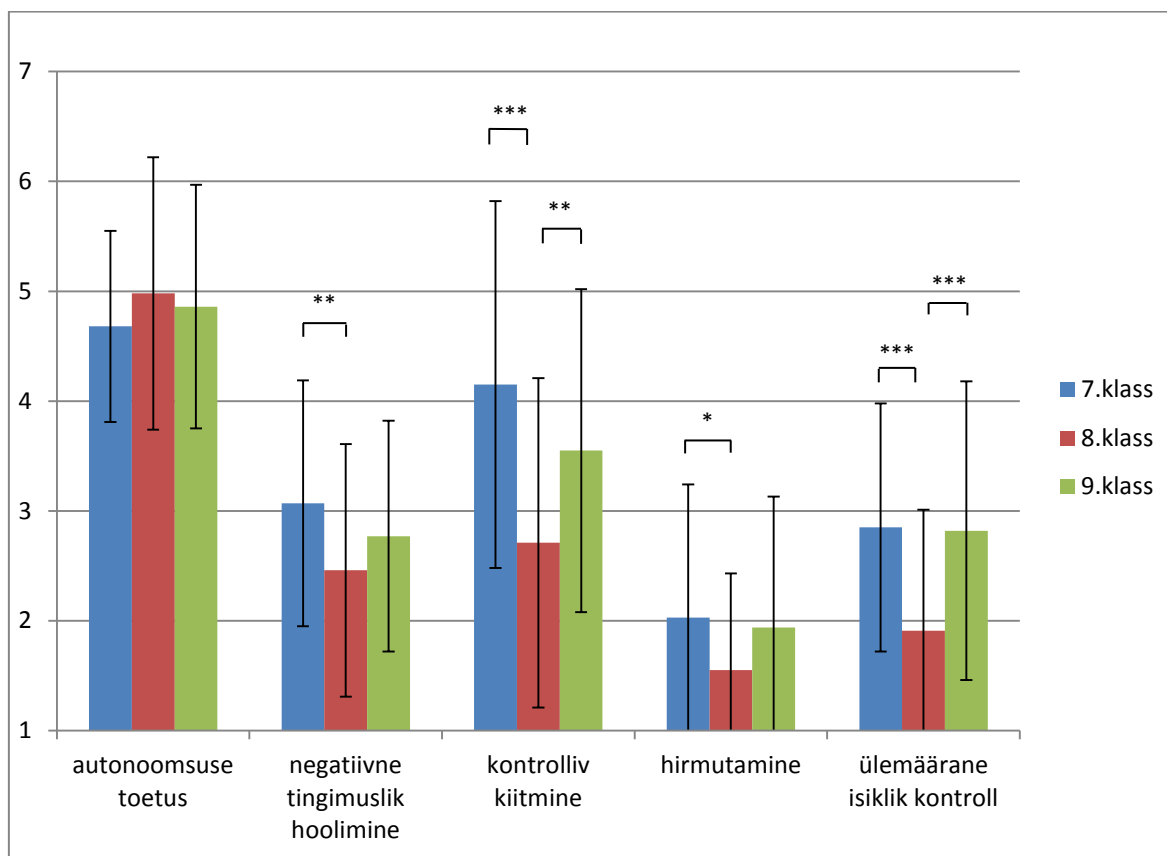
Joonis 3. on esitatud organiseeritud treeningutel osalejate ja mitte osalejate erinevused tajus õpetaja käitumises ja hoiakutes. Statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud treeningutel osalejate ja mitte osalejate vahel. Õpilaste hoiakutes ei olnud statistiliselt olulisi erinevusi ega õpetaja autonoomsust toetava ja kontrolliva käitumise tajumises.



Joonis 3. Organiseeritud treeningutel osalemisest tingitud erinevused õpilaste tajus õpetaja käitumise osas ning hoiakutes kehalise kasvatuses suhtes.

### 4.3 Vanuselised erinevused hoiakutes kehalise kasvatuse suhtes ning õpetaja käitumise tajumises

Joonis 4. on esitatud klasside vahelised erinevused õpetaja käitumise tajumises. Õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumise tajumise osas klasside vahel statistiliselt olulised erinevused puudusid. Kõik klassid tajusid õpetaja autonoomset käitumist sarnaselt.



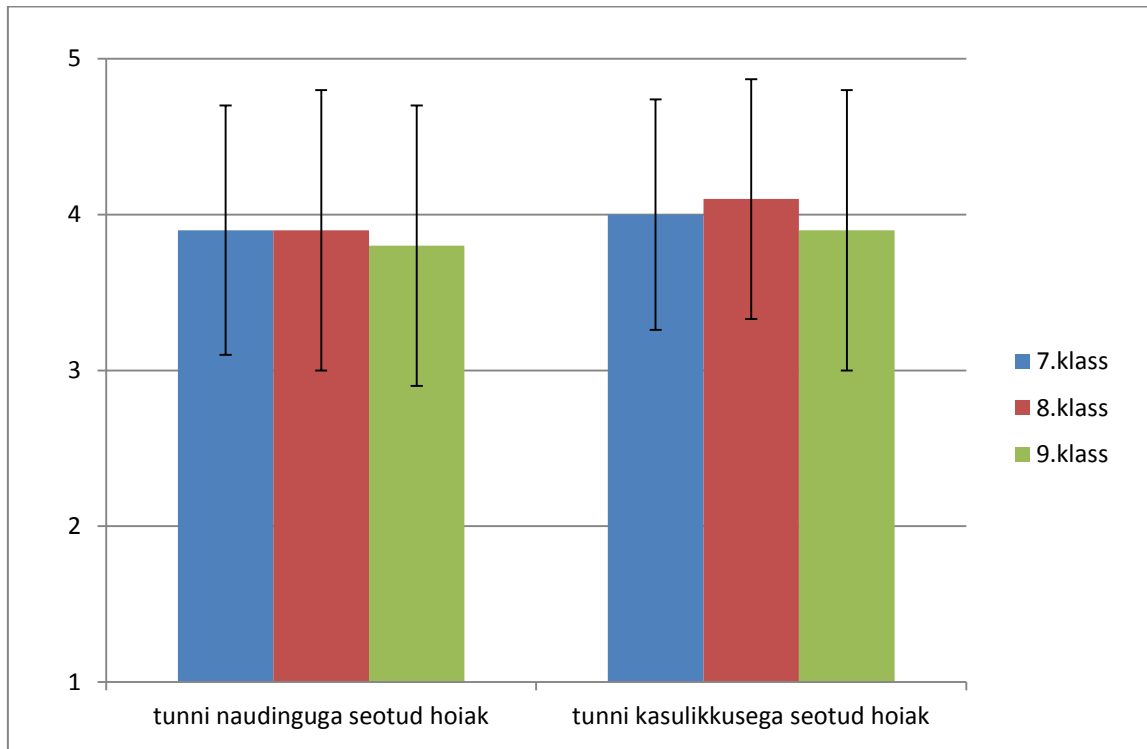
\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Joonis 4. Vanuselised erinevused õpetaja käitumise tajumises.

Joonisel 4. on aga näha samas, et õpetaja kontrolliva käitumise tajumises esines statistiliselt olulisi erinevusi klasside vahel. Nimelt näitas Tukey HSD post hoc test, et 7.klass tajus õpetaja negatiivset tingimuslikku hoolimist statistiliselt oluliselt kõrgemalt kui 8.klass, 7. ja 9.klassi ning 8. ja 9.klassi vahel olulist statistilist erinevust ei olnud. Õpetaja kiitmist tajus 7.klass oluliselt kõrgemalt kui 8.klass. 7. ja 9.klassi vahel olulist statistilist erinevust ei esinenud. 9.klass tajus samuti õpetaja kiitmist kõrgemalt kui 8.klass. Hirmutamist tajus 7.klass kõrgemalt kui 8.klass. 7. ja 9.klassi ning 8. ja 9.klassi vahel olulist statistilist erinevust ei olnud. Õpetaja ülemäära isiklikku kontrolli tajusid nii 7. kui

9.klass kõrgemalt kui 8.klass. Kõiki tunnuseid tajus 7.klass kõrgemalt kui teised kaks klassi.

Joonis 5. on esitatud vanuselised erinevused õpilaste hoiakutes. Tulemused näitasid, et kehalise kasvatus tunni naudinguga seotud ja tunni kasulikkusega seotud hoiakutes ei ole klasside vahel statistiliselt olulisi erinevusi.



Joonis 5. Vanuselised erinevused hoiakutes kehalise kasvatus tunni suhtes.

#### 4.4 Korrelatiivsed seosed õpetaja käitumise tajumise ja õpilaste hoiakute vahel kehalises kasvatuses

Tabelis 2. on välja toodud tunnustevahelised korrelatiivsed seosed kogu vaatlusaluste grupil. Korrelatsioonianalüüs näitas, et õpetaja autonoomsuse toetus on positiivselt seotud õpilaste tunni naudinguga seotud hoiakutega ja tunni kasulikkusega seotud hoiakutega. Õpetajapoolse kontrolliva käitumise tunnused on negatiivselt seotud õpilaste naudinguga seotud ja kasulikkusega seotud hoiakutega. Kõige negatiivsem korrelatsioon on tunnustes õpetaja negatiivne tingimuslik hoolimine ja hirmutamine.

Tabel 2. Korrelatiivsed seosed uuringu tunnuste vahel kogu vaatlusaluste grupil.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
<b>1.autonoomsuse toetus</b>	1						
<b>2.negatiivne tingimuslik hoolimine</b>	-,312**	1					
<b>3.kontrolliv kiitmine</b>	-,249**	,497**	1				
<b>4.hirmutamine</b>	-,288**	,616**	,337**	1			
<b>5.ülemäärane isiklik kontroll</b>	-,188*	,535**	,549**	,571**	1		
<b>6.tunni naudinguga seotud hoiak</b>	,618**	-,531**	-,200**	-,524**	-,244**	1	
<b>7.tunni kasulikkusega seotud hoiak</b>	,603**	-,568**	-,284**	-,582**	-,309**	,842**	1

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Kuivõrd tulemused näitasid statistiliselt olulisi soolisi erinevusi õpetaja kõikide kontrollivate käitumisliikide tajumises, siis otsustati eraldi vaadelda ka seoseid tunni naudinguga ja tunni kasulikkusega seotud hoiakute ning õpetaja käitumisliikide tajumise vahel.

Tabelis 3. on esitatud korrelatiivsed seosed uuringu tunnuste vahel poistel. Korrelatsioonianalüüs näitas, et poiste jaoks on õpetaja autonoomsuse toetus positiivselt seoses tunni naudinguga seotud hoiakutega ja tunni kasulikkusega seotud hoiakutega. Kõik kontrolliva käitumise tunnused on seotud negatiivselt autonoomsuse toetusega ning tunni naudinguga ja kasulikkusega seotud hoiakutega. Kõige negatiivsem seos on poistel tunni kasulikkusega ja naudinguga seotud hoiakute ja hirmutamise ning negatiivse tingimusliku hoolimise vahel.

Tabel 3. Korrelatiivsed seosed uuringu tunnuste vahel poistel.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
<b>1.autonoomsuse toetus</b>	<b>1</b>						
<b>2.negatiivne tingimuslik hoolimine</b>	<b>-,232</b>	<b>1</b>					
<b>3.kontrolliv kiitmine</b>	<b>-,307**</b>	<b>,419**</b>	<b>1</b>				
<b>4.hirmutamine</b>	<b>-,224</b>	<b>,679**</b>	<b>,286*</b>	<b>1</b>			
<b>5.ülemäärane isiklik kontroll</b>	<b>-,157</b>	<b>,508**</b>	<b>,546**</b>	<b>,597**</b>	<b>1</b>		
<b>6.tunni naudinguga seotud hoiak</b>	<b>,482**</b>	<b>-,635**</b>	<b>-,246*</b>	<b>-,611**</b>	<b>-,413**</b>	<b>1</b>	
<b>7.tunni kasulikkusega seotud hoiak</b>	<b>,562**</b>	<b>-,596**</b>	<b>-,274*</b>	<b>-,608**</b>	<b>-,413**</b>	<b>,867**</b>	<b>1</b>

\* p<0,05; \*\* p<0.01

Tabelis 4. on esitatud korrelatiivsed seosed uuringu tunnuste vahel tüdrukutel. Korrelatsioonianalüüs näitas, et tüdrukute jaoks on õpetaja autonoomsuse toetus positiivses seoses tunni naudinguga seotud hoiakutega ja tunni kasulikkusega seotud hoiakutega. Tüdrukute jaoks kõige negatiivsem seos oli tunni naudinguga ja kasulikkusega seotud hoiakute ja hirmutamise ning negatiivse tingimusliku hoolimise vahel. Naudinguga seotud hoiakute ja kontrolliva kiitmise ning ülemäärase isikliku kontrolli puhul statistiliselt oluliselt seost ei esinenud tüdrukute puhul.

Tabel 4. Korrelatiivsed seosed uuringu tunnuste vahel tüdrukutel.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
<b>1.autonoomsuse toetus</b>	<b>1</b>						
<b>2.negatiivne tingimuslik hoolimine</b>	<b>-,382**</b>	<b>1</b>					
<b>3.kontrolliv kiitmine</b>	<b>-,213*</b>	<b>,530**</b>	<b>1</b>				
<b>4.hirmutamine</b>	<b>-,382**</b>	<b>,529**</b>	<b>,355**</b>	<b>1</b>			
<b>5.ülemäärane isiklik kontroll</b>	<b>,228*</b>	<b>,533**</b>	<b>,516**</b>	<b>,527**</b>	<b>1</b>		
<b>6.tunni naudinguga seotud hoiak</b>	<b>,708**</b>	<b>-,446**</b>	<b>-,157</b>	<b>-,465**</b>	<b>-,126</b>	<b>1</b>	
<b>7.tunni kasulikkusega seotud hoiak</b>	<b>,640**</b>	<b>-,531**</b>	<b>-,267**</b>	<b>-,555**</b>	<b>-,205*</b>	<b>,822**</b>	<b>1</b>

\* p<0,05; \*\* p<0.01

## 5. Tulemuste arutelu

Antud magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada kuidas õpilased tajuvad õpetaja poolset autonoomsust toetavat ja kontrollivat käitumist ning millised on õpilaste hoiakud kehalise kasvatuses suhtes.

Tulemustest saab järeldada, et autonoomsust toetav õpetaja käitumine, ei tekita õpilastes negatiivseid hoiakuid. Õpilaste hoiakud on valdavalt positiivsed ja nad tunnevad, et nende kehalise kasvatuses tund on nende jaoks oluline, ning õpetaja ei tee neile tundi ebameeldivaks ning kasutuks. Küsimustiku tulemused näitasid, et töös osalenud õpilased omasid oma õpetaja ja kehalise kasvatuses tunni suhtes positiivseid hoiakuid. Poiste ja tüdrukute eraldi võrdlusel puudusid olulised erinevused hoiakutes, nii poisid kui ka tüdrukud omasid positiivseid hoiakuid kehalise kasvatuses suhtes. Samuti klasside koosseisus ei esinenud olulisi erinevusi, nii 7. 8. ja 9.klassi õpilased omasid positiivseid hoiakuid kehalise kasvatuses suhtes. Hünük ja Demirhan'i (2010) uuringus kus osalesid 6. – 8.klassi Türgi õpilased, tulemused näitasid, et noorematel klassidel on hoiakud positiivsemad kui vanematel klassidel. Vanuse kasvades hoiakud kehalise kasvatuses suhtes muutuvad negatiivsemaks. Tulemused eelpool mainitud uuringu ja käesoleva uuringu vahel on erinevad ning põhjuseid võib olla mitu. Näiteks, kahe uuringu kultuuriline erinevus, koolide õppekavade erinevus, õpetaja õpetamisstiilide erinevus ning õpilaste enda motivatsioon. Käesolevas uuringus ei tulnud välja hoiakute erinevust kolmes eri vanusega klassis. Tulemus on positiivne kuna õpilaste hoiakud ei muutu vanuse kasvades negatiivsemaks. Siin võib olla põhjusteks õpilaste suur motiveeritus ja huvi, õpetaja motivatsiooni tõstev käitumine ning õppekava mitmekesisus.

Organiseeritud spordis osalejate ning mitte osalejate vahel ei olnud hoiakutes erinevusi kehalise kasvatuses suhtes. Tomik'i (2008b) uuringus tulemused näitasid, et organiseeritud spordis osalejate hoiakud on positiivsemad kui mitte osalejatel. Siinkohal võib spekuloida, et käesolevas uuringus osalenud õpilaste hoiakut ei mõjuta nende seotus organiseeritud sporditegevusega, samuti õpetaja poolne käitumine ei põhjusta õpilastes negatiivseid hoiakuid. Õpetaja ei eelista organiseeritud spordis osalejaid mitte osalejatele ja vastupidi. Käesoleva uuringu põhjal võime siiski väita, et 7. – 9.klassi õpilaste hoiakud on positiivsed kehalise kasvatuses tunni kui ka kehalise kasvatuses õpetaja suhtes, olenemata soost, vanusest kui spordiga seotusest.

Õpetaja autonoomsust toetava käitumise tajumises ei ilmnenud olulisi statistilisi erinevusi poiste ja tüdrukute vahel. Samuti ei ilmnenud olulisi erinevusi klasside vahel ning organiseeritud spordis osalejate ja mitte osalejate vahel. Autonoomsust toetavat käitumist tajusid õpilased positiivselt ja see toetab nende individuaalset mõtlemist ja arengut. Siinkohal võib väita, et õpetaja autonoomsust toetav käitumine on õpilaste seas soosivam kui kontrolliv käitumine ning see aitab parandada õpilaste heaolu ja sooritustaset kehalise kasvatuses tunnis. Reeve (2009) kirjaldas oma töös autonoomset toetust kui õpetaja tegevust, kus õpetaja loob õpilastele soodsaid võimalusi, võttes arvesse õpilaste perspektiive, arvestab õpilaste mõtteid, tundeid ja tegevusi ning toetab õpilaste motivatsiooniarengut ja iseseisva tegutsemise suutlikkust.

Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise puhul on asjad teisiti. Kehalise kasvatuses õpetaja tingimuslik negatiivne hoolimine, kontrolliv kiitmine, hirmutamine ning ülemäärane isiklik kontroll on õpilastele negatiivse varjundiga. Poiste ja tüdrukute tulemustes ilmsid statistiliselt olulised erinevused seoses õpetaja kontrolliva käitumise tajumises. Poisid tajusid õpetaja kontrollivat käitumist kehalise kasvatuses tunnis märksa kõrgemalt kui tüdrukud. See kas siis tuleneb suhetest õpetaja ja õpilaste vahel, õpilaste enda käitumisest ja arusaamadest tunni korrast või õpetaja käitumisest. Spekuleerida võib ka sellega, et poistel on probleemsem käitumine kui tüdrukutel ja sellega seonduvalt on neil rohkem probleeme ka õpetajaga suhtlemisel ning poisid tajuvad seetõttu rohkem õpetaja kontrollivat käitumist kui tüdrukud.

Käesoleva magistr töö tulemused näitasid, et organiseeritud spordis osalejate ning mitte osalejate vahel statistilisi olulisi erinevusi ei esinenud ei autonoomsust toetava käitumise kui ka kontrolliva käitumise tajumises. Kuigi oleks eeldanud, et spordis mitte osalejad tajuvad rohkem õpetaja poolset kontrollivat käitumist ning organiseeritud spordis osalejad tajuvad enam õpetaja poolset autonoomsust toetavat käitumist. Viira ja Koka (2012) uuring näitas, et organiseeritud spordiga tegelevad poisid tajusid õpetaja autonoomsust toetavat käitumist kõrgemalt kui organiseeritud spordiga mitte tegelejad. Siinkohal saab ainult spekuleerida selle üle, miks on kahe uuringu tulemused erinevad. Saab näiteks vaadata kahte varianti õpetaja käitumist, kas õpetaja nõuab hoopis organiseeritud spordis osalejatelt rohkem, paneb neid pingutama ja vaeva nägema, et teenida välja hea hinne või siis annab spordis osalemine õpilastele õpetaja silmis lisa punkte ning neid koheldakse kergemalt ja nõutakse tunnis vähem. Organiseeritud spordis mitte osalejate poolne õpetaja käitumise tajumine peaks olema rohkem kontrollivam. Kuna nendel puudub kooliväline spordiga



seotus, siis õpetaja nõuab neilt rohkem pingutamist, vaeva ja tööd, et nad täidaksid neile etteantud üleanded ning teeniksid välja hinde. Samas võib õpetaja olla piisavalt mõistev ja toetab õpilaste arengut olenemata õpilase füüsilisest vormist ning oskustest. Siin saab ainult spekuloida õpetaja käitumise osas kehalise kasvatuses tunnis ning ka selle üle kuidas õpilased tajuvad õpetaja käitumist. Spekuleerida saab ka õpilaste pädevuse tajumisega kehalise kasvatuses tunnis. Viira ja Koka (2012) töö tulemused näitasid, et organiseeritud spordiga tegelevate õpilaste, nii poiste kui tüdrukute, tajutav kompetentsus kehalise kasvatuses tunnis oli kõrgem kui neil kes ei osalenud organiseeritud spordi tegevuses. Käesoleva töö tulemuste põhjal saab väita, et organiseeritud spordis osaleja ja mitte osaleja ei taju kehalise kasvatuses õpetaja poolseid kontrolliva käitumise tunnuseid ja autonoomust toetavat käitumist erinevalt. Tulemustest võib eeldada, et kehalise kasvatuses õpetajat ei mõjuta õpilase seotus spordiga ning tingimused tunnis on õpilastele võrdsed.

Õpetaja poolset autonoomsuse toetust tajusid erinevad klassid sarnaselt, autonoomsuse toetuse tajumises statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud. Kontrolliva käitumise tajumise tunnustes olid statistiliselt olulised erinevused kõige suuremad 7. ja 8.klassi vahel. 7.klass tajus kõiki kontrolliva käitumise tunnuseid kõrgemalt kui 8.klass. Ka 9.klass tajus kahte kontrolliva käitumise tunnust kõrgemalt kui 8.klass. 7. ja 9.klassi vahel statistilisi erinevusi ei olnud kontrollivate tunnuste tajumises. Kõige vähem tajus õpetaja kontrollivat käitumist 8.klass ning kõige enam 7.klass. Eelpool mainitud Hünük ja Demirhan'i (2010) uuringus olid tulemused vastupidised. Tulemused näitasid, et vanuse kasvades hoiakud kehalise kasvatuses suhtes muutuvad negatiivsemaks, siin saab paralleele tõmmata negatiivse hoiaku ja kontrolliva käitumise vahel. Põhjused, miks käesolevas uuringus 7.klass võis õpetaja kontrollivat käitumist kõige kõrgemalt tajuda, võib olla erinevaid. Näiteks klassis võib olla õpilastel käitumisega probleeme, ning õpetaja peab kontrollivalt käituma; õpilased on teismeeas ja proovivad ennast kehtestada ning seetõttu õpetaja käitubki väga kontrollivalt; õpilased tunnevad, et nende soovidega ei arvestata, õpilastele meeldiks iga tund näiteks tegeleda pallimängudega aga peavad tegema asju, mis neile ei meeldi või millega nad hakkama ei saa kuid on õppekavas ettenähtud. Õpetajal võivad olla õpilaste suhtes eelarvamused või siis õpilastel õpetaja suhtes. Õpilaste ja õpetaja vahelised suhted võivad olla pingelised ja vastastikune sümpaatia seetõttu puudub ning mõlemad pooled näitavad seda välja oma käitumisega. Hoiak muutub negatiivsemaks ning õpilased tunnevad, et õpetaja on kontrolliva käitumisega ning ei arvesta õpilaste soovide, tunnete ja ootustega. 8.klass tajus kontrollimist kõige vähem. See võib olla sellest, et klass on tubli, teeb kõik

kaasa, õpetaja on rahul ning ei pea nägema nii palju vaeva, et õpilased tunnis kaasa teeksid, õpilased harjutavad, kuulavad ning pingutavad. Õpetaja ei pea kasutama kontrollivat käitumist tunnis, suhted õpilastega on head, õpilased on avameelsed ning saavad õpetajale oma mõtteid edasi anda ja õpetaja püüab leida õpilastega kompromisse. 9.klass tajus mingimääral õpetaja kontrollivat käitumist, vähem kui 7.klass ja rohkem kui 8.klass. Põhjused võivad olla jällegi erinevad, näiteks kooli lõpetamine, st hinded peavad olema korras, stress õpilastel, õpetajad ei mõista, teevad elu raskemaks. Samas õpilased tajuvad ise, et kooli lõpuks peavad hinded korras olema ning võimalus selleks on teha õpetajaga koostööd, teha tunnis kaasa, pingutada. Oleneb õpilase enda soovidest, ootustest ja tahtest, samas on õpetaja see kes saab teha asjad lihtsamaks, pakkudes võimalusi ja kompromisse õpilastele. Siinkohal on oluline ka õpilaste käitumine, et kasutada õpetaja poolt pakutud võimalusi õigesti.

Korrelatsiooni analüüs näitas, et õpetaja autonoomsust toetava käitumise tajumine on positiivses seoses õpilaste tunni naudinguga ja kasulikkusega seotud hoiakutega. See tähendab, et kui õpetaja käitub tunnis õpilaste autonoomsust toetavalt, siis tõenäoliselt on õpilaste hoiak kehalise kasvatuses tunni suhtes positiivsem. Üldiselt autonoomsust toetav käitumine keerleb selle ümber, kuidas leida võimalusi hoolitseda, toetada ja suurendada õpilaste sisemist motivatsiooni tunni tegevuste suhtes. Autonoomsust toetava käitumisega õpetajad motiveerivad oma õpilasi palju enam kui õpetajad kontrolliva käitumisega (Reeve ja Jang, 2006).

Õpetaja kontrolliva käitumise tajumise puhul on kõik kontrollivad tunnused negatiivses seoses õpilaste tunni naudinguga ja kasulikkusega seotud hoiakutega. See tähendab, et kui õpetaja kasutab tunnis kontrollivaid strateegiaid, siis tõenäoliselt õpilaste hoiak kehalise kasvatuses tunni suhtes alaneb. Reeve ja Jang (2006) kirjeldasid õpetaja kontrollivat käitumist kui inimestevahelisi tundeid ja käitumist, mille puhul jääb kõrvale õpilaste sisemine motivatsioon ja hoopis on esile tõstetud õpetaja-keskne käitumine. Õpetaja esitab õpilastele oma programme ja avaldab välist motivatsiooni ning mõjutab õpilaste tundeid, mõtteviisi ja käitumist vastavalt soovitud programmile. Negatiivsed seosed olid sarnased nii poistel kui tüdrukutel. Poistel olid hoiakute ja kõikide kontrollivate tunnuste vahelised seosed statistiliselt olulised. Poistel oli kõige negatiivsem seos tunni naudinguga seotud hoiakute ja negatiivse tingimusliku hoolimise vahel. Siit võib näiteks välja lugeda, et õpetaja ei pööra poistele tähelepanu kui nad ei soorita tunnis ülesandeid hästi või ei paku piisavalt tuge kui õpilane ei saa sooritusega hakkama ning jagab kiitust ainult hea soorituse

korral. Teine negatiivne seos poistel oli tunni naudinguga ja kasulikkusega seotud hoiakute ning õpetaja poolse hirmutamise tajumise vahel. Õpilased tajusid õpetaja hirmutamist tunnis, näiteks kui õpetaja ähvardab õpilasi, et tunnis mitte kaasategemise korral paneb neile halva hinde. Need kaks õpetaja kontrolliva käitumise tunnust pärivad kõige enam poiste naudingu tunnet kehalise kasvatuse tunnis. Õpetaja sellise käitumise tajumise korral puudub poistel lõbu, heaolu ja nad ei naudi kehalisi harjutusi mida nad tunnis õpivad. Õpilased ei tunne, et need harjutused on neile vajalikud ja kasulikud. Tüdrukute puhul oli kõige negatiivsem seos tunni kasulikkusega seotud hoiakutel õpetaja poolse tingimusliku negatiivse hoolimise ja hirmutamise tajumisega. Tunnist saadav kasutegur on madal kui õpetaja on ähvardava käitumisega ning tegevusi peab sooritama kuna neid hirmutatakse, et vastasel korral ootab ees halb hinne. Samuti kui õpetaja ei paku tuge, kui sooritus on halb, ning ei anna tagasisidet, kuidas harjutust paremini sooritada. Tüdrukute puhul ei omanud kaks kontrolliva käitumise tunnust statistiliselt olulist seost tunni naudinguga seotud hoiakutega. Nendeks tunnusteks olid kontrolliv kiitmine ja ülemäärane isiklik kontroll. Tunni naudinguga seotud hoiakuid ei mõjutanud näiteks eriti õpetaja kiitmine ainult juhul kui õpilase sooritus oli hea või õpetaja liigne huvi õpilase koolivälise sporditegevuse vastu. Siin võib olla kaks võimalust. Õpetaja kas ei kasuta tüdrukuid juhendades neid kontrolliva käitumise tunnuseid tunnis või tüdrukud ei taju neid tunnuseid tunnis.

Seosed õpilaste hoiakute ja enamus õpetaja kontrollivate käitumis ilmingute tajumise vahel on statistiliselt olulised, seejuures negatiivse märgiga. See näitab seda, kuidas kontrolliva käitumise tajumine võib olla seotud muutusega õpilaste hoiakutes. Kui kehalise kasvatuse tund ei paku õpilastele kasutegurit või ei paku naudingut osalemises kehalises tegevuses, siis võib see omakorda viia selleni, et õpilased ei soovi ka edaspidises elus tegeleda kehalise tegevusega. Kehalise kasvatuse õpetaja peaks andma õpilastele kaasa spordipisiku, mis neid peale kooli edaspidises elus saadaks ning nende huvi spordi tegevuse vastu jääks püsima. Kehalise kasvatuse õpetajad kindlasti ei soovi, et nende õpilased nende käitumise pärast ei taha tegeleda koolivälisel ajal või edaspidises elus üldse spordiga. Kindlasti peaks iga kehalise kasvatuse õpetaja mõtlema oma käitumise üle ning oskama kuulata ennast ning samuti oma õpilasi. Kool on koht, kust saavad nii poisid kui tüdrukud endale kogetud kogemuste kaudu hoiakud mingi teatud asja suhtes. Miks ei võiks olla need hoiakud positiivsed ja tagada nii heaolu õpetajale kui ka õpilastele endile.

## 6. Järeldused

Käesoleva uuringu tulemuste alusel tehti alljärgnevad järeldused:

1. Poisid tajuvad kehalise kasvatuse õpetaja kontrollivat käitumist nagu negatiivne tingimuslik hoolimine, kontrolliv kiitmine, ülemäärane isiklik kontroll ja hirmutamine oluliselt kõrgemalt võrreldes tüdrukutega.
2. 8. klassi õpilased tajuvad kehalise kasvatuse õpetaja kontrollivat käitumist nagu negatiivne tingimuslik hoolimine, kontrolliv kiitmine, ülemäärane isiklik kontroll ja hirmutamine oluliselt madalamalt võrreldes 7. ja 9. klassi õpilastega.
3. Õpilaste positiivsed hoiakud kehalise kasvatuse suhtes on sõltumatud õpilaste soost, vanusest ja väljaspool kooli organiseeritud spordiga tegelemise kogemusest.
4. Õpilaste autonoomsust toetava õpetaja käitumise tajumine on tugevas positiivses seoses õpilaste hoiakutega kehalise kasvatuse suhtes.
5. Õpetaja kontrolliva käitumise nagu negatiivse tingimusliku hoolimise, kontrolliva kiitmise, ülemäärase isikliku kontrolli ja hirmutamise tajumine on tugevas negatiivses seoses õpilaste hoiakutega kehalise kasvatuse suhtes.

## 7. Kasutatud kirjandus

1. Al-Abri, Amna. Attitudes to school physics laboratory in Oman. University of Glasgow, MSc 2010.
2. Aktop Abdurrahman, Karahan Nilüfer. Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Social and Behavioral Sciences* 2012; 46: 1910 – 1913.
3. Assor Avi, Kaplan Haya, Kanat-Maymon Yaniv, Roth Guy. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction* 2005, 15: 397-413.
4. Bartholomew Kimberley J., Ntoumanis Nikos, and Thøgersen-Ntoumani Cecilie. A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 2009, 2; 2: 215-233.
5. Bartholomew Kimberley J., Ntoumanis Nikos, and Thøgersen-Ntoumani Cecilie. The Controlling Interpersonal Style in a Coaching Context: Development and Initial Validation of a Psychometric Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 2010, 32: 193-216.
6. Berghe Lynn Van den, Soenens Bart, Vansteenkiste Maarten, Aelterman Nathalie, Cardon Greet, Tallir Isabel B., Haerens Leen. Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers' motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise* 2013; 14: 650-661.
7. den Brok Perry, Bergen Theo, Stahl Robert J., Brekelmans Mieke. Students' perceptions of teacher control behaviours. *Learning and Instruction* 2004; 14: 425–443.
8. Chirkov Valery I., Ryan Richard M. Parent and Teacher autonomy-support in Russian and U.S adolescents. Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-cultural Psychology* 2001; 32(5): 618-635.
9. Deci Edward L. and Ryan Richard M. The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Educational Psychology* 1987, 53; 6:1024-1037.
10. Deci Edward L., Spiegel Nancy H., Ryan Richard M., Koestner Richard and Kauffman Manette. Effects of Performance Standards on Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers. *Journal of Educational Psychology* 1982, 74; 6: 852-889.

11. Flink Cheryl, Boggiano Ann K., and Barrett Marty. Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 1990, 59; 5: 916-924.
12. Hein Vello. The effect on Teacher behaviour on Students motivation and learning outcomes: A review. *Acta kinesiologiae Universitatis Tartuensis* 2012; 18: 9-19.
13. Hünük D, Demirhan G. Turkish adolescents' attitudes toward physical education. *Perceptual and motor skills* 2010; 111(2): 324-332.
14. Keskoja M. 2012. Õpilaste kehalise kasvatuses suhtumist mõjutavad individuaalsed ja sotsiaalsed tegurid. Bakalaureusetöö. Käsikiri Tartu Ülikooli kehakultuuriteaduskonnas
15. Klem Adena M., Connell James P. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health* 2004; 74(7).
16. Meyer, Speleers, Tallir, Soenens, Vansteenkiste, Aelterman, Van den Berghe and Haerens. Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students' Motivation in Physical Education? *Journal of Educational Psychology* 2013. Advance online publication.
17. Mih V and Mih C. Perceived Autonomy-supportive Teaching, Academic Self-Perceptions and engagement in Learning: toward a process model of academic achievement. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal* 2013; 17(4): 289-313.
18. Mosston M. Tug-of-war, no more: meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *JOPERD* 1992; 63: 27–31
19. Peet, K. (2013). Õpetaja käitumise tajumine ja õpilaste moraalselt käitumise põhjused kehalises kasvatuses ja vabal ajal spordiga tegelemisel põhikooli õpilastel. Magistritöö. Tartu Ülikool, kehakultuuriteaduskond.
20. Pelletier Luc G., Seguin-Levesque Chantal, Legault Louise. Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology* 2002; 94 (1): 186–196.
21. Raimets, A. (2013). Õpetaja käitumise tajumise seosed moraalse käitumise põhjustega kehalises kasvatuses ja vaba aja spordis gümnaasiumi õpilastel. Magistritöö. Tartu Ülikool, kehakultuuriteaduskond.
22. Reeve Johnmarshall. Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology* 1998; 23: 312-330.

23. Reeve Johnmarshall and Jang Hyungshim. What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology* 2006; 98(1): 209–218.
24. Reeve Johnmarshall. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist* 2009; 44(3): 159–175.
25. Sarrazin Philippe, Tessier Damian. The Effect's of Teachers Expactation about Students Motivation on Teachers Autonomy-Supportive and Controlling Behaviours. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 2006; 4: 283-301.
26. Silverman S, Subramaniam P.R. Student attitudes toward physical education and physical activity: A review of measurment issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education* 1999; 19(1): 97-125.
27. Tomik R(a). Adolescent attitudes toward sport depending on school level, gender and school sports club membership. *Journal of Human Kinetics* 2008; 20: 121-130.
28. Tomik R(b). Students' membership in school sports clubs and their attitudes toward physical education and sport in various types of school. *Human Movement* 2008, 9(2): 142-149.
29. Vasteenkiste Maarten, Sierens Eline, Goossens Luc, Soenens Bart, Dochy Filip, Mouratidis Athanasios, Aelterman Nathalie, Haerens Leen, Beyers Wim. Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction* 2012, 22: 431-439.
30. Viira Roomet, Koka Andre. Participation in afterschool sport: Relationship to perceived need support, need satisfaction and motivation in physical education. *Kinesiology* 2012; 44(2):199-208.

## **8. Summary**

### **Perceived teacher's behaviour and students' attitudes toward physical education**

The purpose of this study was to examine how students' perceive their physical education teacher's autonomy supportive and controlling behaviours and how these perceptions are related with students' general attitude toward physical education. The study was questionnaire-based and was carried out among students from 7 to 9 grades. The sample comprised of 200 students (86 boys, 112 girls), between ages 13-16, (Mean age  $14,61 \pm 0,8$ .)

In this study using questionnaire was evaluated 7 attributes: teacher behaviour – autonomy support, negative conditional caring, controlling praise, intimidation, excessive personal control; attitude – with enjoyment associated attitude in class, with benefits associated attitude in class

Based on findings of present study, the conclusions where:

- Students positive attitudes toward physical education are independent from students gender, age and participation in organized sports training.
- Students' perceptions of autonomy supportive teachers behaviour is positively related with students attitude toward physical education classes.
- Teachers' controlling behaviour like negative conditional caring, controlling praise, intimidation and excessive personal control is negatively related with students attitude toward physical education classes.
- 8th graders perceived physical education teachers controlling behaviour like negative conditional caring, controlling praise, intimidation and excessive personal control significantly lower than 7 and 9 graders.
- Boys perceived physical education teachers controlling behaviour like negative conditional caring, controlling praise, intimidation and excessive personal control significantly higher than girls.



## Lisad

Küsimustiku esimeses osas soovime teada, millised on Teie kogemused enda õpetajaga kehalise kasvatuses tunnis. Õpetajal on õpilastega tegelemisel erinevad stiilid ja me soovime teada rohkem, kuidas Teie olete ennast tundnud oma kehalise kasvatuses õpetajaga kokkupuutudes. Küsimustiku teises osas soovime teada Teie hoiakute kohta kehalises kasvatuses. Küsimustele vastamiseks tehke märk vastavasse numbrit lahtrisse, mis iseloomustab kõige enam just Teie arvamust.

Kool: \_\_\_\_\_

Klass: \_\_\_\_\_

Sugu: Poiss ☐ Tüdruk ☐ (Palun tee märke ✓ vastavasse kasti)

Vanus: \_\_\_\_\_

Kas Te osalete organiseeritud treeningutel mõnes spordiklubis? \_\_\_\_\_

Kui jah, siis kui kaua oled juba harjutanud? \_\_\_\_\_

Meie kehalise kasvatuses õpetaja ...	Ei ole üldse nõus		Pigem nõus				Täiesti nõus
1. ... pakub minule valikuid ja võimalusi	1	2	3	4	5	6	7
2. ... karjub minu peale teiste ees, sundides mind täitma teatud ülesandeid	1	2	3	4	5	6	7
3. ... mõistab mind	1	2	3	4	5	6	7
4. ... toetab mind vähem kui ma ebaõnnestun või teen halva soorituse	1	2	3	4	5	6	7
5. ... kiidab mind vaid sellepärast, et ma pingutaksin tunnis rohkem	1	2	3	4	5	6	7
6. ... püüab kontrollida ka seda, mida ma teen peale kooli vabal ajal	1	2	3	4	5	6	7
7. ... usaldab minu võimeid	1	2	3	4	5	6	7
8. ... pöörab mulle vähem tähelepanu kui ma olen teda pahandanud	1	2	3	4	5	6	7
9. ... julgustab mind esitama küsimusi	1	2	3	4	5	6	7
10. ... ähvardab mind karistada, kui ma ei harjuta tunnis	1	2	3	4	5	6	7
11. ... püüab sekkuda minu tegemistesse koolis peale kehalise kasvatuses tunde	1	2	3	4	5	6	7
12. ... võtab kuulda ainult minu neid arvamusi, mis ühtivad tema omadega	1	2	3	4	5	6	7
13. ... kuulab, kuidas minule meeldiks harjutusi sooritada	1	2	3	4	5	6	7
14. ... ootab, et ma peaksin kehalise kasvatuses tundi teistest tundidest tähtsamaks	1	2	3	4	5	6	7
15. ... ei räägi minuga kui ma olen teda pahandanud	1	2	3	4	5	6	7

16. ... enne omapoolse nõu andmist küsib, kuidas mina uute harjutuste sooritamist näen	1	2	3	4	5	6	7
17. ... paneb mind hirmutamise tegema asju, mida tema tahab	1	2	3	4	5	6	7
18. ... kiidab mind vaid seetõttu, et ma keskenduksin tunni ülesandele	1	2	3	4	5	6	7

	Ei ole nõus					Täiesti nõus	
19. Ma tunnen, et minu kehalise kasvatus õpetaja teeb kehalise kasvatus tunni minu jaoks igavaks (ÜS)	1	2	3	4	5		
20. Minu kehalise kasvatus õpetaja paneb mind kehalise kasvatus tunnis põnevust tundma	1	2	3	4	5		
21. Minu kehalise kasvatus õpetaja teeb kehalise kasvatus tunni minu jaoks põnevaks	1	2	3	4	5		
22. Ma tunnen, et minu kehalise kasvatus õpetaja teeb õppimise kehalise kasvatus tunnis minu jaoks lõbusaks	1	2	3	4	5		
23. Minu kehalise kasvatus õpetaja teeb õppimise kehalise kasvatus tunnis minu jaoks ebameeldivaks (ÜS)	1	2	3	4	5		
24. Ma tunnen, et tegevused mis ma õpin kehalise kasvatus tunnis on minu jaoks igavad (ÜS)	1	2	3	4	5		
25. Tegevused, mis ma kehalise kasvatus tunnis õpin teevad kehalise kasvatus minu jaoks põnevaks	1	2	3	4	5		
26. Tegevused, mis ma kehalise kasvatus tunnis õpin teevad kehalise kasvatus tunni minu jaoks huvitavaks	1	2	3	4	5		
27. Ma tunnen, et tegevused mis ma kehalise kasvatus tunnis õpin teevad õppimise minu jaoks lõbusaks	1	2	3	4	5		
28. Tegevused, mis ma kehalise kasvatus kasvatus õpin teevad õppimise minu jaoks ebameeldivaks (ÜS)	1	2	3	4	5		
29. Ma tunnen, et minu kehalise kasvatus õpetaja teeb õppimise minu jaoks kehalise kasvatus tunnis kasutuks (ÜS)	1	2	3	4	5		
30. Minu kehalise kasvatus õpetaja teeb kehalise kasvatus tunni minu jaoks kasulikuks	1	2	3	4	5		
31. Ma tunnen, et minu kehalise kasvatus õpetaja teeb õppimise minu kehalise kasvatus tunnis minu jaoks väärtuslikuks	1	2	3	4	5		

32. Minu kehalise kasvatus õpetaja teeb kehalise kasvatus tunni minu jaoks oluliseks	1	2	3	4	5
33. Minu kehalise kasvatus õpetaja teeb kehalise kasvatus tunni minu jaoks ebaoluliseks (ÜS)	1	2	3	4	5
34. Ma tunnen, et tegevused mis ma kehalise kasvatus tunnis õpin on minu jaoks kasutud (ÜS)	1	2	3	4	5
35. Tegevused, mis ma kehalise kasvatus tunnis õpin on minu jaoks kasulikud	1	2	3	4	5
36. Ma tunnen, et tegevused mis ma kehalise kasvatus tunnis õpin on minu jaoks väärtuslikud	1	2	3	4	5
37. Tegevused, mis ma kehalise kasvatus tunnis õpin tunduvad mulle olulised	1	2	3	4	5
38. Tegevused, mis ma kehalise kasvatus tunnis õpin tunduvad mulle ebaolulised (ÜS)	1	2	3	4	5

Küsimused:

Õpilaste autonoomsuse toetus: 1, 3, 7, 9, 13, 16

Negatiivne tingimuslik hoolimine: 4, 6, 12, 15

Kontrolliv kiitmine: 5, 18

Isiklik ülemäärane kontroll: 6, 11, 14

Hirmutamine: 2, 10, 17

Naudinguga seotud hoiak: 19 - 28

Kasulikkusega seotud hoiak: 29 - 38

ÜS – ümberskaleeritud küsimus

Mina, Madli Keskoja  
(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: 15.03.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

**Tajutud õpetaja käitumise seosed õpilaste hoiakutega kehalises kasvatuses**  
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja on Andre Koka,  
(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2014 (*kuupäev*)